



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARINA DE OLIVEIRA DELMONDES

**SEXUALIDADES E COTIDIANOS ESCOLARES:  
ENTRE *MOVIMENTOS* *IMAGENS* *NARRATIVAS* CURRICULARES  
TRANSBORDANTES**

VITÓRIA

2018



Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

MARINA DE OLIVEIRA DELMONDES

**SEXUALIDADES E COTIDIANOS ESCOLARES:  
ENTRE *MOVIMENTOS* *IMAGENS* *NARRATIVAS* CURRICULARES  
TRANSBORDANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço

VITÓRIA

2018

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

D359s Delmondes, Marina de Oliveira, 1990-  
Sexualidades e cotidianos escolares: : entre  
movimentosimagensnarrativas curriculares transbordantes /  
Marina de Oliveira Delmondes. - 2018.  
149 f. : il.

Orientador: Carlos Eduardo Ferraço.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Sexualidades. 2. Currículos. 3. Cotidianos. I. Ferraço,  
Carlos Eduardo. II. Universidade Federal do Espírito Santo.  
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## MARINA DE OLIVEIRA DELMONDES

### SEXUALIDADES E COTIDIANOS ESCOLARES: ENTRE MOVIMENTOS IMAGENS NARRATIVAS CURRICULARES TRANSBORDANTES

Dissertação apresentada ao Curso  
de Mestrado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre em  
Educação.

Aprovada em 18 de dezembro de 2018.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Danielle Piontkovsky  
Instituto Federal do Espírito Santo



Com muitos afetos para...

Inêz, mulher guerreira, minha mãe!

Mariana, minha irmã e companheira de vida!

Às minhas amízaes, forças subversivas de minha existência!

## AGRADECIMENTOS

*“Grandes coisas Javé fez por nós, e estamos alegres” (Sl 126, 3).*

À **Deus**, fonte de toda sabedoria e sustento dessa caminhada-vida, GRATIDÃO!

Ao professor-mestre-amigo-orientador **Ferraço** por (com)partilhar dessa travessia da pesquisa em Educação e fazer de cada momento um encontro potente com a vida, cujos afetos transbordaram outras possibilidades de existências, a você, GRATIDÃO!

À minha mãe, **Inêz**, à minha irmã, **Mariana**, aos meus padrinhos, **Arlindo**, **Francisco Augusto** e **Isabela** por (com)partilharem de cada detalhe desse momento importante da minha vida. Pela paciência, pelo zelo, pelas orações, pelo companheirismo, pelo incentivo, pelo encorajamento, por terem sido meu sustento ao longo desse tempo intenso de dedicação aos estudos, a vocês, GRATIDÃO!

Às amigas de Guarapari, em especial **Fátima** e **Manoel**, que respeitaram e compreenderam todos os momentos dessa caminhada, entre “sim” e “não”, muitos sorrisos, ouvidos atentos aos meus sufocos e palavras sábias de encorajamento, a vocês, GRATIDÃO!

Às **praticantes aventureiras** dos cotidianos dessa pesquisa-aventura, às discentes e às docentes da rede pública municipal de Guarapari, meu respeito e agradecimento por terem se aventurado nas muitas tramas *vividas praticadas* e tecido juntas os conhecimentos outros que potencializam o campo da educação, a vocês minha GRATIDÃO!

Às mulheres-amigas que atravessaram essa pesquisa com suas composições poéticas, **Rafaela Dutra Arpini** e **Charlene Bicalho**, pelo corpo-poesia, GRATIDÃO!

Às *professoras* pesquisadoras **Janete Magalhães Carvalho** e **Danielle Piontkovsky** por serem composições desse corpo-texto. Obrigada pela leitura cuidadosa e pelas contribuições significativas a essa inquietante e poética das sexualidades que transbordam nos currículos das escolas, a vocês, GRATIDÃO!

À **turma 31** do Mestrado em Educação do PPGE/CE/UFES, por termos caminhado juntos na construção de múltiplos *saberes-fazer*s que contribuem para o fortalecimento da Universidade Pública por meio de nossas pesquisas. Que a luta pelo ensino público seja um fio-sentido condutor para nossa luta pela DEMOCRACIA. A todos vocês, GRADITÃO!

Ao **Grupo de Pesquisa, “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos”** pela potência inventiva de nossas vidas coletivas. Pela partilha dos textos, das discussões, das delícias que nos sustentaram a cada encontro, da vida que nos pulsa potente na tessitura de outras formas de existir e de educar. Agradeço, com um carinho especial a Cris, pelo incentivo, companheirismo, abraços e por sempre me lembrar que “vai dar tudo certo”.  
À **Cristina, Geraldo, Tamili, Leticia, Carol, Dani, Regina, Fatima, Julio, Lucas, Kezia, Patrícia, Renata, Kelen, Iorrana**, e tantos corpos outros que nos atravessaram:

GRATIDÃO!



Encontrar o próprio passo, o próprio peso e a própria leveza, a breve e fugaz medida dos átomos, as circunstâncias e as páginas escritas ou ainda em branco. Sair de si, do que se é, do que se sabe: o idêntico a si mesmo só traz idiota e peso morto. Ir-se ao mundo: às tumbas dos poetas, aos céus próximos, ao passado menos recente, à duração do frágil, aos gestos que ainda estão imóveis. Educar como apartar-se, afastar-se de casa, longe de todo ponto de partida. O educar como jeito de respirar: nada se aprende da asfixia. O educar como jeito de escapar: da apatia, da tirania, da voz paralisante. O educar como forma de voltar ao lugar onde nunca estivemos antes (SKLIAR, 2014, p. 159).

## RESUMO

Trata-se de uma escrita-ensaio-em-platô oriunda das experiências (LARROSA, 2015) (com)partilhadas com diferentes *praticantes aventureiras* – discentes e docentes, da rede pública municipal de Guarapari ocorridas em diversos *espaços tempos* de produção de conhecimentos como a escola, a praia, o Morro da Pescaria e as formações docentes. Ressaltamos as *práticas políticas* vividas e experienciadas nas redes de *currículos formações* (FERRAÇO; GOMES, 2013) no *dentrofora* (ALVES, 2013) das escolas, problematizando a temática sexualidade (FOUCAULT, 2015) como uma outra possibilidade de tecer fios-sentidos outros que potencializam os currículos a partir das múltiplas formas de sexualidades transbordantes. Assumimos como intercessores desse corpo-dissertação os estudos de Foucault acerca da “sexualidade”; de Deleuze e Guattari e Rolnik para pensar as sexualidades nos currículos a partir dos conceitos de “rizoma” e “micropolítica”. Como aposta teórico-metodológica, nos apropriamos da pesquisa *com* os cotidianos e dialogamos com as “*práticas teorias práticas*”, “*mergulho sem bóia*” e “*dentrofora*” de Alves, “a potência do currículo em redes” e o uso das “*imagens narrativas*” de Ferraço, o uso das “*imagens-movimento*” de Carvalho e outros intercessores que vêm desenvolvendo estudos teóricos relevantes na pesquisa *com* os cotidianos. A tessitura de uma escrita outra é inspirada no conceito de “platô” de Deleuze e no “ensaio” de Larrosa e Skliar. Essa escrita-ensaio-em-platô ao delinear sobre as sexualidades como composições dos currículos vividos, praticados e rizomáticos, assume como perspectiva de continuação dos estudos futuros, as amizades, como forças subversivas que potencializam as múltiplas sexualidades transbordantes dos currículos.

Palavras-chave: Sexualidades. Currículos. Cotidianos.

## ABSTRACT

It is a writing-essay-in-plateaus from experiences (LARROSA, 2015) shared along with different adventurous-practices - students and teachers, of the municipal public school network of Guarapari occurred in several space-time knowledge production such as school, beach, Morro da Pescaria Municipal Park and teacher training. We emphasize the political-practices experienced in the curriculum-formation networks (FERRAÇO; GOMES, 2013) in the in-and-out (ALVES, 2013) of the schools, problematizing the thematic sexuality (FOUCAULT, 2015) as another possibility of weaving wires, others that potentiate the syllabuses from the multiple forms of overflowing sexualities. We assume as intercessors of this body-dissertation Foucault's studies on "sexuality"; of Deleuze and Guattari and Rolnik to think about sexualities in the curriculum based on the concepts of "Rhizome" and "micropolitics". As a theoretical-methodological bet, we borrowed research with daily life and dialogued with the "practical-theories", "diving without buoy " and the "in-and-out" by Alves "the power of the syllabuses in networks" and the use of the "narrative-images" by Ferraço, the use of the "moving-images" by Carvalho and other intercessors who have been developing relevant theoretical studies in the research of everyday life. The tessitura of another writing is inspired by the plateau concept by Deleuze and in the "essay" of Larrosa and Skliar. This writing-essay-in-plateaus when delineating on sexualities as compositions of lived, practiced and rhizomized curriculum, assumes as the perspective of the continuation of future studies the friendships as subversive forces that enhance the multiple overflowing sexualities of the curriculum.

**Keywords:** Sexualities. Curriculum. Everyday life



## SUMÁRIO

<b>Amadurescência .....</b>	<b>13</b>
<b>Entre memórias e narrativas, os transbordamentos iniciais dessa pesquisa .....</b>	<b>15</b>
<b>Uma vida transbordada nos territórios da Universidade Federal do Espírito Santo: <i>um formar-se docente</i> .....</b>	<b>25</b>
<b>Encontros nos/dos/com os cotidianos .....</b>	<b>32</b>
<b>(Per) cursos teórico-metodológicos: os atravessamentos dessa pesquisa .....</b>	<b>36</b>
<b>Tecendo o campo problemático ou sobre problematizar as sexualidades transbordantes dos currículos .....</b>	<b>58</b>
<b>Aventuras-Coletivas: ou sobre a Revisão de Literatura .....</b>	<b>65</b>
<b>Tecendo alguns fios acerca das sexualidades a partir de Foucault .....</b>	<b>81</b>
<b>Algumas cenas cotidianas que narram sexualidades e tecem currículos .....</b>	<b>96</b>
<b>Sexualidades e religiosidades e homossexualidades: tramas enredadas .....</b>	<b>97</b>
<b>Imagens transbordantes de sexualidades que narram experiências outras .....</b>	<b>103</b>
<b><i>Encontros</i> conversas pelas redes de <i>currículos</i> <i>formações</i> que tecem <i>imagens</i> <i>narrativas</i> das sexualidades .....</b>	<b>113</b>

<b>Problematizações outras concernentes aos currículos .....</b>	<b>121</b>
<b>Outros fios que motivaram essa pesquisa: ou sobre pensar a negação dos corpos .....</b>	<b>127</b>
<b>Nossa aposta para a continuação desses estudos: as amizades como forças subversivas .....</b>	<b>133</b>
<b>Referências .....</b>	<b>140</b>

*Amadurescência*<sup>1</sup>  
*Palavra que não tem no dicionário*  
*Mas que transborda umas vidas a cada novo risco*  
*Há risco nas palavras poéticas*  
*(A)Riscos*  
*Mas nunca estou sozinha*  
*Gosto de coletivos, bandos, de muitas gentes, que entrelaçam mãos e compõem*  
*Versos!*  
*E saem em travessias*  
*Aventuras, voos, gemidos, medos e muita ousadia.*  
*(Com)posições que se dão reguladas*  
*E que escapam vidas bonitas!*  
*Vidas (in)capturáveis.*  
*Artistagens cotidianas.*  
*Escolas, bairros, cidades, universidades, praias, encontros.*  
*Um pulsar outro, um olhar outro, um sentir menor*  
*Um caminho zigue-zague*  
*No intermezzo de um currículo-afecção!*  
*Uma pedra, um tropeço, ouço e calço.*  
*Muitas vidas*  
*Corpos habitados pelas imediações de outros corpos!*  
*Sufoco e respiro, lentidão e outra vez, velocidades. Toques. Batidas. Passos. Pulsões em*  
*redes!*  
*Uma pausa. Um desejo. Uma escrita.*  
*Um risco.*  
*Cotidianos!*  
*Um lançar-se nas Aventuras!*  
*Por (per)cursos imprevisíveis nas trilhas d'Arte de pesquisar!*  
*Transbordamentos afetantes*

---

<sup>1</sup> Poesia "Amadurescência" escrita por mim para declamar no último dia de aula da disciplina Epistemologia e Educação, do Programa de Pós-Graduação, curso de Mestrado em Educação-PPGE/Ufes. Ao longo da dissertação fragmentos poéticos de autoria própria, coletiva ou escritas por outras mãos irão compor a escrita, contendo sempre uma nota referencial, com nome da poesia e autoria.



*O que pode um corpo?*

*O que pode os corpos nas escolas?*

*E, as sexualidades? Para além de serem um dispositivo, o que elas podem?*

*R.E.V.O.L.U.C.I.O.N.A.R.*

*Uma imagem, uma narrativa, um movimento, uma conversa, uma roda...*

*É a força de múltiplas amizades subversivas!*

*DELMONDES, 2017.*



## Entre memórias e narrativas, os transbordamentos iniciais dessa pesquisa

*Somos caçacaçador!*

(FERRAÇO, 2003)

Volto ao meu “lugar” e retomo as memórias das vivências da infância e da juventude para delinear essa escrita. Fios de experiências coletivas junto com as<sup>2</sup> *praticantes* (CERTEAU, 2014) dos cotidianos por mim habitados – rua, prédio, cidade, escola, igreja, universidade – hoje, narrados, revelam as múltiplas travessias dessa pesquisa. Uso as narrativas por considerar que “[...] as narrativas são a vida contada como a percebemos no instante em que a narramos” (REIS, 2014, p. 120).

*Narrativando* as experiências de vida, teço as aproximações iniciais com a temática da pesquisa cujo tema abarca as múltiplas sexualidades transbordantes nos currículos escolares e busco pistas que movimentem o pensamento para problematizar as falas-clichês, as regulações e os controles dos corpos que *vivempraticam* as redes escolares com um olhar outro, sensível aos escapes (in)capturáveis que emergem das experimentações cotidianas e que lançam voos para a afirmação das diferenças. *Narrarpesquisar* em redes pode ser uma oportunidade significativa de potencializar a temática tão presente nas escolas e nos currículos *vividopraticados*, assim, o uso da narrativa pressupõe dar “[...] significado às vivências por meio das palavras” (REIS, 2014, p. 120).

O uso das narrativas e das *imagensnarrativas* se constituíram numa experiência de escrita ensaística, poética, sob a forma de “platô”<sup>3</sup>, o que possibilitou uma escrita transbordante, tecendo múltiplos fios nas redes da pesquisa, o que favoreceu a tessitura de escritas outras que reverberam nessa pesquisa, um

---

<sup>2</sup> A regra gramatical da língua portuguesa que define o masculino como elemento neutro em substantivos e adjetivos foi propositalmente invertida para o feminino como referência ao neutro, independentemente do sexo dos sujeitos ao qual o termo se refere. Seguindo esta lógica, os substantivos e adjetivos usados no masculino neste texto ocorrem somente em referência aos sujeitos masculinos, como também sendo uma aposta política a partir do conceito de *ecce femina* (ALVES, 2008).

<sup>3</sup> “Cada platô pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com qualquer outro” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 44)

pensar-problematizar em novas composições no que concerne às sexualidades em interface aos currículos e às escolas.

Começo a narrativa atravessando os lugares de encontros e de experiências da infância-juventude que foram habitados por mulheres que se aventuraram na arte de viver outros possíveis. A partir dos estudos de Garcia e Oliveira (2014, p. 10) que afirmam “[...] fundamental é aventurar-se”, concebo todas as *praticantes* dos cotidianos como *praticantesaventureiras*<sup>4</sup> dessa pesquisa-aventura, dos quais fazem parte as discentes e as docentes que *viverampraticaram* diferentes *espaçostempos* da tessitura dessa pesquisa, como a escola, a praia, o Morro da Pescaria e o grupo de formação docente, compondo juntas as redes de conversas, de narrativas e de encontros.

Inêz, foi a primeira. Negra. Solteira. Minha mãe. Cursou apenas até o ensino fundamental, mas sabe de cada letra da vida e de cada número que compõe a sua história. Aventurou-se a abandonar outras vidas, outros sonhos, para poder sonhar e viver a vida de mãe de gêmeas. Inêz me presenteou com Mariana, minha irmã gêmea. Mulher que me acompanhou e ainda acompanha em cada degrau da escolarização. Que aprendeu a ler e a contar primeiro. Que escrevia de trás para frente e que nunca se esquivou da liberdade de saber mais em cada atividade que ela me ensinava. As primeiras *praticantesaventureiras* da vida, mãe e irmã, e que me acompanharam-acompanham aos meus “lugares”.

Habitando na cidade de Guarapari conheci outras mulheres, Tatiana, Izabela, Regina, Rafaela... Meninas que, entre um verão e outro, experimentavam a vida, as brincadeiras, as aprendizagens, as histórias... Por experiência, assumimos como

[...] algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E

---

<sup>4</sup> A prática do encontro de palavras-junção é uma aposta das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, inspirada em Nilda Alves na tentativa de criar e produzir sentidos diferentes e maiores do que ao se usar a conjunção ‘e’, superando a dicotomia ‘estabelecida’ pela ciência moderna, para a abertura de novos sentidos.



ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2015, p. 10).

Com estas mulheres experimentei o brincar. Nós brincamos! Pés corriam do prédio à esquina, e do outro lado, uma garagem aberta para a rua se (re)criava em quadra. Queimada. Pique bandeira. Pique esconde. Outra hora, com os patins nos pés, as calçadas se tornavam pistas de muitas aventuras. Experimentar a vida na cidade. Corpos sendo afetados pelos múltiplos prazeres-sentires-sabores numa composição coletiva da vida. Era sentir que outra vida era-é possível por entre às regulações e os controles impostos aos corpos e às sexualidades.

Quantos afetos! O movimento de resistência brotava-brota e irrompia-irrompe por meio do brincar! As brincadeiras entrelaçavam os corpos e compunham redes de amizades como formas de resistências. Pelizzaro (2015, p. 125) diz:

Note-se que a amizade é um tipo de relação de poder de caráter especial, porque traz em seu bojo um aspecto subversivo e transformador. Ela se apresenta como uma força, uma pulsão que opera na ordem individual e coletiva. Ou, diríamos ainda, ela é uma relação a dois, mas com uma capacidade de afetar a esfera político-social, introduzindo novas formas de pensar e viver, novos vínculos afetivos e sociais.

Uma vida em arte, travessuras, amizades, brincadeiras, teatro, dança... Ah, o *cheirinho de alchofre*! Luz, câmera, ação e o teatro estava sendo apreciado no condomínio em que morei. Pique. Bola. Corda. Patins. Corre-Corre de um lado a outro. Esconder. Mergulhar. Cozinhar. Jogar baralho, uno, dominó... A vida transbordava em cada brincadeira. Para Prezotti (2016, p. 147), as práticas de lazer— que também envolvem as brincadeiras—, são “[...] uma rede-roda gigante de *saberesfazeres* encharcados de experiências, de desejos e de esperança por uma vida bonita”. Brincadeiras, experiências significativas para pensar sobre as redes coletivas dessa pesquisa, em que o brincar se fez-faz arte de curricular.

Hoje, mais de 20 anos depois, sentir que a vida pulsa potente, (re)cria, (re)existe, (re)inventar e resiste a tantas formas de padronizar é saber que, desde a infância, por entre regulações e controles, a vida vez ou outra irrompeu-irrompe os contratos sociais, como afirma Certeau (2014, p. 74)

Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que ‘fazer com’. Nesses estratagemas de combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer de alterar as regras de espaço opressor.

As brincadeiras da infância romperam em algumas situações os contratos sociais determinados entre o que se estabeleceu socialmente e culturalmente por “brincadeira de menina” e “brincadeira de menino”. As artes de brincar romperam com alguns clichês ao atravessar as fronteiras – “[...] lugares de deslizamentos” (DUARTE, 2005, p. 19) das padronizações sociais. Ainda hoje, no chão das escolas percebemos o quanto algumas brincadeiras são potencializadoras de práticas que rompem os binarismos socialmente instituídos.



Um movimento de abertura foi impulsionado a partir da obra-tela de Ileana Cruz intitulada “Bafo-Bafo”, que estava anexada nas paredes da escola da pesquisa. Ler a obra-pintura “bafo-bafo” possibilitou compreender a importância do jogo “bater cartinha” vivido pelas crianças. Essa brincadeira, “bater cartinha”, pode ser entendida como um encontro de corpos que potencializaram a abertura de

outras conversas, das quais, as sexualidades fizeram parte e desencadearam novas formas de falar sobre suas curiosidades, desejos e prazeres.

A brincadeira foi desenvolvida na sala de aula. Cada aluno com uma cartinha na mão, escreveu uma curiosidade que tinha acerca da vida, da escola, da família, dos próprios colegas, e tudo começou com uma simples conversa entre alunas e professora:

- Professora, que tal escrevermos as dúvidas nas cartinhas?
- Isso é uma boa ideia! Mas, como que a brincadeira vai acontecer?
- A gente escreve uma palavra na cartinha e depois faz uma pergunta para você.
- Vamos fazer um registro ou agora é apenas uma conversa?
- Vamos só conversar e brincar professora!
- [O jogo começa, as regras são alteradas e em uma roda a palavra...]
- Qual palavra saiu, agora?
- Namoro. Você tem namorado, professora?
- Não, quem aqui já namorou?
- EUUUU...
- Nossa!



- Vocês são muito novinhos e já namoraram?
- Sim, tia, eu já tive 3 namoradas.
- Seus pais sabem disso?
- Sim!
- Qual problema de a gente namorar, professora?

A oportunidade estava aberta. As brincadeiras foram espaços para longos encontros, outras conversas, novas experimentações com os corpos. Descobertas de curiosidades que muitos confessavam: “Tenho vergonha de falar sobre isso com meus pais”. Nesse momento de aproximação com as discentes, o brincar foi de extrema relevância. Concordamos com Prezotti (2016, p. 147)



quando infere que nos momentos de lazer estamos “[...] subvertendo as novas maneiras de pensar”. A autora acrescenta ainda que estes momentos são “[...] potentes artefatos culturais de aprendizagens significativas para a vida dos sujeitos praticantes”.

Ao longo desse jogo-brincadeira-encontro com as *praticantes aventureiras* das escolas percebemos o quanto as relações de afetos permeiam os cotidianos sendo impulsionadas por relações de amizades. Rodrigues (2009, p. 125) problematiza a potência das amizades em interface às brincadeiras e conclui afirmando que “[...] A amizade ameaça as instituições. A amizade é sempre instituinte e movente”. Outra percepção foi a de que o brincar abre portas para práticas de poder que ora controlam a vida e ora libertam a vida para outras possibilidades de invenções e nisso reside a potência das amizades: serem fios-sentidos de criação de resistência que tem no jogo, na brincadeira, no lazer, uma possibilidade outra de evidenciar as sexualidades que pulsam nas escolas e nos currículos.



(Com)versando com Gomes (2012, p. 108), abrimos espaço para pensar sobre o devir-simulacro como processo de estar sempre na fronteira, que permeou-permeia as muitas vidas das meninas e dos meninos nos cotidianos escolares

Ou seja, toda a invenção de um simulacro pressupõe o reino dos estereótipos. Estamos interessados não em denunciar e/ou desqualificar e/ou negar os clichês, mas com(versa-los) como potência de produção de simulacros e de abertura para as diferenças. A invenção do simulacro implica a presença ou a existência do clichê. Muito provavelmente não haveria a necessidade de inventar simulacros se os clichês não fossem simulacros degradados (GOMES, 2012, p. 108).

Nesse sentido, o simulacro pressupõe o movimento de fuga das padronizações/normatizações impostas na tessitura da produção das sexualidades e possibilita ser pensado como composição de múltiplas formas de vidas sexualizantes, pois o simulacro é, “[...] uma instância que compreende uma diferença em si, como semelhança abolida, que é possível, quando afirma-se sua potência positiva, contestar as noções de identidade e semelhança” (MACHADO, 2010, p. 49). Se, na sociedade circula a cultura binária do feminino x masculino, o devir-simulacro são aberturas, fugas, fissuras nas-das imagens impostas às sexualidades humanas. Moreira (2013, p. 104) infere

Os *simulacros* são a agonia para o presente, visto que propõem o desvio, o alargamento dos possíveis e as constantes transformações no seio das instituições: não há mais segurança, estabelece-se o plano movediço e perigoso das criações não amparadas em um senso comum, estabelece-se a ‘anarquia coroada’ como *crença no futuro por vir*.

Nessa trilha de pensar as sexualidades cotidianas, o simulacro ou o devir-simulacro se constitui numa possibilidade outra de fugir das representações e pensar sobre a diferença, sobre uma experimentação dos corpos e sobre as sexualidades que transbordam nos cotidianos através das brincadeiras e pelas práticas curriculares.



O “brincar da menina” e o “brincar do menino”, o “rosa da menina” e o “azul do menino”, por vezes, eram subvertidos e brincavam-coloriam vidas em um movimento cromático cujas cores movimentavam-se na produção de um arco-íris de relações. As cicatrizes nos corpos refletem uma vida encharcada de bonitezas, rodeada de mulheres que, mesmo permeadas pelo estereótipo binário feminino x masculino, experimentavam os corpos por meio do brincar.

A infância possibilitou-possibilita ainda transitar por outros espaços de tessitura de uma vida: a escola. Pré II, lugar de muitas invenções, cujo desejo de ser professora fora despertado com a Tia Kelly. Professora à frente do seu *espaçotempo*, ousada, (re)inventava mil maneiras de ser docente. Não se deixava ser modelo. Não queria o ser. Sabia da potência da vida, sabia da arte de uma docência poética ou de uma poética da docência. Recordo que enquanto o professor de Educação Física (não lembro seu nome) separava a turma entre meninas e meninos para os banhos após as aulas, Tia Kelly, no Natal de 1995,

após um passeio a praia, deu-nos um banho de mangueira, todas peladas, experimentando o pulsar dos corpos.

Outra experiência interessante e bastante atual é a fila de entrada. Uma fila de menina e outra de menino. E “ai” daquela ou daquele que se atrevesse a entrar na “fila errada”! Vez e outra, ocorria uma “misturação” e todos se juntavam compondo um corpo. Silva e Moraes (2017, p. 7) apontam que a prática docente, muitas vezes, está permeada por ações dicotômicas-binárias, mencionam que as professoras

Não permitiam meninos brincar ou fazer outras atividades com as meninas por não considerarem ‘coisas de meninos’; não deixavam as meninas brincar ou usar brinquedos e espaços que envolvessem força e movimentação para não se machucarem, porque não eram ‘coisas de meninas’; separavam meninos e meninas em filas, banhos e nas atividades em sala de aula; enfatizavam que as aprendizagens engendradas das crianças já vinham da família e não poderiam intervir, exceto em casos que fugiam ao binarismo de gênero, que deveria ser corrigido.

Salientamos que no *espaçotempo* da escola esses binarismos podem resultar no ocultamento do direito às aprendizagens coletivas. Silva e Moraes (2017, p.8) ainda inferem que:

[...] determinar lugares e ações para as crianças tendo como base o sexo biológico e oferecer oportunidades de aprendizagem desiguais para meninas e meninos, é uma forma de ensiná-las/los que as diferenças podem ser tratadas como desigualdades, legitimando as relações de poder e gerando exclusões.

Na cidade, na igreja, na rua, na escola, em múltiplos contextos esbarramos com comportamentos binários de regulação e controle do corpo que, por sua vez, apenas reforça e reverbera formas do ser-viver hegemônico pautados pelo pensamento e comportamento heteronormativo. Por entre experiências, processos de vidas enredados, transbordamentos outros e muitas redes coletivas, brota o desejo de pesquisar.

Uma pesquisa que inicia movida pelas questões de gênero, sobretudo, pelo viés das causas feministas, pelo empoderamento da mulher e pela luta contra a violência contra a mulher mas que, não se distanciando desta temática, se vê



capturada pelas questões que norteiam os estudos concernentes às sexualidades e, afetada por essas forças, passa a transitar por uma travessia outra. As leituras compartilhadas, as redes cotidianas *vividaspraticadas*, os encontros ao acaso das forças da imanência de uma vida, capturaram-capturam outras possibilidades de, ao pensar-estudar-pesquisar acerca das sexualidades, tecer outros fios-sentidos para o corpo-conhecimento que se *rizomam* e expandem pelas redes das escolas.





**Uma vida transbordada nos territórios da Universidade Federal do Espírito Santo: *um formar-se docente.***

*Entre lentidões e velocidades apontamos os sentidos para fugir dos registros certos e poder sentir o que se passa e nos passa nas viagens e tessituras escritas do que indicam as relações de cruzamento territorial e existencial da formação.*

(SANTOS; DIAS, 2016)

Anos de 2007-2008, indecisões, inquietações e o sentimento do não-saber o que queria ser profissionalmente. Um encontro com a secretária da escola em que cursei o ensino médio e a partir do seu conselho a opção pelo curso de Pedagogia. Com o objetivo de trabalhar pela manhã e estudar a noite, cursar Pedagogia no noturno era o mais apropriado. Assim, me inscrevi no Vest-Ufes 2008. Realizei a prova do Enem, fiz a primeira fase e a segunda fase do vestibular e em janeiro-fevereiro de 2008, o resultado: PASSEI NO VEST-UFES! Uma nova etapa de vida, descobertas e formação. Em maio me matriculei e conheci este universo chamado Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com o qual teci uma experiência bonita de formação docente, travessias que passados 10 anos, eu ainda não desejo esquecer.



O curso de Pedagogia, como sabemos, é predominantemente povoado pelo sexo feminino, assim também o foi com minha turma. De menino apenas o Warley, diante de tantas mulheres, das quais recorro carinhosamente de Dayse, Rosângela, Layla e Gleice. Mulheres com as quais partilhei a vida, aprendi com as diferenças e trilhei os primeiros caminhos do ser professora. Os cotidianos da formação docente na UFES, foram e continuam sendo *espaçostempos* potentes do se tornar mulher, aluna, professora, amiga, uma *pesquisadoraaventureira*... A partir de Garcia e Alves (2012, p. 489-490) pensar-se-á

Nosso pensamento sobre formação de professores e professoras tem sido articulado com a compreensão de que ela se dá em múltiplos contextos, em diferentes momentos, num processo que tem início muito antes da entrada em uma escola e que se oficializa num curso de formação de professores e tem continuidade no decorrer da ação docente, num rico processo em que *prácticateoria*, em articulação, vão dando continuidade ao processo interminável dessa formação.

Alves (2010) e Garcia e Alves (2012) apontam *diferentes contextos formativos*, quais sejam: o das *prácticasteoriaspráticas* da formação acadêmica, o das *prácticasteoriaspráticas* pedagógicas cotidianas, o das *prácticasteoriaspráticas* coletivas dos movimentos sociais, o das *prácticasteoriaspráticas* das pesquisas em educação, o das *prácticasteoriaspráticas* das políticas de governo, o das *prácticasteoriaspráticas* de vivência nas cidades, nos campos, à beira das estradas, o das *prácticasteoriaspráticas* de produção de dados e usos de mídias.

O contexto das *prácticasteoriaspráticas* “*das ações cotidianas*” é defendido por muitos docentes como o contexto “sólido” de formação docente, pois ocorre a partir das experiências vividas e praticadas nos diversos *espaçostempos* da escola. Estudos de Alves (2012) contribuem para pensar que a potência das redes cotidianas que perpassam as experiências de conversas, trocas, negociações, formações continuadas, recreios, salas de aula, salas dos professores, olhares, corredores, são movimentos formativos da docente e que ocorrem no contexto das *prácticasteoriaspráticas* curriculares cotidianas. O contexto das *prácticasteoriaspráticas* da “*formação acadêmica*” é entendido como

[...] ‘o’ contexto de formação, nele vamos perceber, antes de mais nada, que aquilo que chamam de ‘formação inicial’ dura, quanto à influência que pode exercer, muito pouco tempo: em geral, quatro anos, e em um único turno de estudo (ou manhã ou tarde ou noite), em nosso país (ALVES, 2010, p. 56).

A formação no contexto das *prácticasteoriaspráticas* “*das políticas de governo*”, abrangem as políticas formativas desenvolvidas no âmbito governamental, ou seja

Esse contexto inclui, para começar, as determinações – resoluções, indicações, pareceres etc. – de currículos para cursos de formação de professores feitas por autoridades educacionais – para surpresa de muitos, entra os quais me incluo, de modo permanente e crescente, vem contando com a participação e envolvimento de educadores e pesquisadores conhecidos – que contrariam, em muitos aspectos, os documentos fundadores dos movimentos pela formação (ALVES, 2010, p. 58).

O contexto das *prácticasteoriaspráticas* “*das pesquisas em educação*” engloba os atos de fazer pesquisa, visto que há muitos docentes-pesquisadores. Este contexto envolve processos de inquietações que são reverberadas em leituras-escritas-produções acadêmicas apresentadas em reuniões, congressos, seminários, colóquios. Entende-se que o contexto das *prácticasteoriaspráticas* da pesquisa em educação pressupõe

[...] o ‘uso’ de processos de pesquisa (desde a observação até a escrita sobre conhecimentos acumulados nos processos) sobre as atividades desenvolvidas nas práticas nas tantas redes educativas existentes e nas quais estes profissionais são chamados a atuar (ALVES, 2012, p. 501).

Outro contexto é o “*dos movimentos sociais*” envolvendo os movimentos sociais de gênero, sexualidades, feministas, de questões raciais, afro-brasileiras, indígenas, entre outros, que têm promovido no campo educacional múltiplas problematizações e reverberado outros fios-sentidos formativos potentes para a docência; espaço formativo “*de produção e usos de mídias*” que introduzem no campo educacional a temática da tecnologia tão relevante na atualidade. Por fim, o contexto das “*prácticasteoriaspráticas*” de vivências nas cidades, nos campos e à margem das estradas, extrapolando os muros da escola e assumindo esses lugares outros como redes educativas.

A travessia iniciada com as experiências da infância prossegue com a vida docente. Perpassou-perpassa pelos fios formativos defendidos por Alves (2010) e Garcia e Alves (2012) e aconteceu-acontece nas redes municipal e estadual, do município de Guarapari. “Colocar em prática” os *saberes-fazer*s aprendidos na universidade era um desafio frente a todas as diferenças que permeiam os cotidianos das nossas escolas. Os anos de 2014 a 2017 foram anos de muitas vivências, muitas inquietações, muitas provocações, dentre as quais quero recordar uma em especial.

Os cotidianos das escolas transbordam o tempo todo a necessidade de fazer projetos, registrar projetos, curricular por meio de projetos. Descrever e registrá-los, por vezes, soa como uma necessidade de mostrar que alguma coisa está acontecendo nos cotidianos das escolas. Mas, sabemos que a vida pulsa potente no chão das escolas! Em setembro de 2015 iniciei um projeto chamado “Africanidades” com o objetivo de trabalhar a cultura afro-brasileira e uma das atividades propostas deveria contemplar a leitura e a escrita.

Fizemos uso de leituras e escritas, a exemplo de: “O cabelo de Lelê” e “As tranças de Bintou” que conduziram pensar sobre a aceitação da beleza da menina-mulher negra. Os livros enfatizam a questão da racialidade a partir do uso do cabelo, do crespo, do ondulado, do encaracolado e pulsam outros diálogos acerca dos traços africano-brasileiros. O livro “OMO-OBA histórias de princesas” possibilitou conhecer divindades de origem africanas e pensar nas matrizes religiosas que ainda hoje são praticadas na sociedade e que sofrem ações preconceituosas. O livro “Dandara” contribuiu para pensar acerca do empoderamento da mulher negra e movimentou os diálogos no que concerne ao racismo.

O livro “Menina bonita do laço de fita” explora em todo o texto formas de se tornar negro. Por entre as múltiplas formas de tornar-se negro, como “tintas pretas”, “tomar muito café”, “comer muita jabuticaba”, “comer feijoada” e “as artes de uma avó negra”, ser negra é questão de pertencimento que, no texto, por vezes, foi estigmatizado a partir de ações externas a raça negra e as suas relações sexuais, determinando a origem da cor pelo uso da tinta, da cor do café, da

jabuticaba e do feijão. Sou negra! Não por acaso, um estalo, ou melhor: o encontro com Lara. Ao trabalhar a leitura dos textos para despertar a escrita das alunas pensei em materializar uma boneca de pano, com o objetivo de que cada criança a levasse para casa e fizesse o registro de suas vivências com ela em um diário.

Hoje, através de intercessões das leituras partilhadas, indago: Porque o uso da boneca de pano? Um fio cultural das bonecas de pano das histórias e da cultura africana? Por que o entrelaçamento com as redes-rotinas da vida escolar não romperá com o tradicionalismo do uso de bonecas de pano? Indagações que são postas para violentar o pensamento...

Ao propor esta atividade ao corpo pedagógico algumas problematizações surgiram: se as meninas irão levar uma boneca de pano, qual brinquedo irá para a casa dos meninos? Não teria outra proposta pedagógica? Silêncio. Pausa. E uma resposta: “os meninos também levarão a boneca”. Mas, não seria melhor um boneco ou um carrinho? Observa-se que, naqueles cotidianos, “as prescrições docentes na reprodução das desigualdades de gênero designavam espaços, ações, brincadeiras e brinquedos diferentes para meninos e meninas, deixando ambos em desvantagem quanto a aprenderem juntos ‘coisas novas’” (SILVA; MORAIS, 2017, p. 10).

Desafiada e afetada pelas personagens das literaturas optamos por uma boneca de pano negra! Outra inquietação: uma boneca negra... e uma boneca negra na casa dos meninos! Vamos a mais uma aventura docente! Skliar (2014, p. 30) diz “[...] O mundo dita travessias, enredos vazios, trânsitos ocultos e destinos proibidos”.



Uma boneca negra nomeada de “Lara” nos ajudou a pensar questões de negritude, raça, e também de sexualidades, corpos, brincadeiras, docências e currículos. Kroef (2004, p. 562) infere que “A potência criadora, transforma os bonecos como intercessores, em personagens conceituais que interceptam, desviam a composição do currículo”, e assim foi com Lara. A boneca de pano como uma intercessora desse movimentar do pensamento teceu outras redes de conhecimentos. Assim, como uma personagem conceitual, assumiu a função de “[...] manifestar os territórios, desterritorializações e reterritorializações do pensamento” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 84). Kroef (2004, p. 564) ainda afirma

Os personagens conceituais são devires, não história. Eles não somente designam o conjunto de condições, por mais recentes que sejam, dos quais desviam, derivam para outros devires, mas produzem algo novo: novo currículo, novas formas de afetar e de serem afetados, novas formas de percepção.

Então, tem brincadeiras de meninas e brincadeiras de meninos? Brinquedos de meninas e brinquedos de meninos? O brincar tem uma sexualidade? Viver uma escola pressupõe uma sexualidade? Lara visitou muitos lares, brincou com muitas crianças, foi a padaria, ao parquinho, na casa da tia, da avó. Lara deu vida às inúmeras vidas que no cotidiano são padronizadas, controladas e reguladas. Os meninos brincaram de boneca! Todos narraram suas experiências! Concordamos com Gomes (2012) quando diz que a nossa aposta não é em representar uma dada realidade como ideal, mas sim, exercitar

continuamente uma aposta nas vidas que pulsam potentes nos cotidianos das escolas. Eis uma questão curricular posta!

Essa experiência atravessou os muros das escolas, entrou nos lares, encantou as famílias. Mães, tias, avós... pais, tios, avôs, rememoraram infâncias, relembrou das brincadeiras de “antigamente”, quando a Barbie ainda não dominava os lares e padronizava as bonecas. Um pedaço de pano, um corpo-boneca, negra, de cabelo trançado, de pescoço quebrado, proporcionou múltiplos encontros curriculares tendo as famílias como um espaço coletivo de produção de uma outra vida possível, uma vida aberta a outras experiências potencializadoras da arte de educar.

Os fios das práticas curriculares cotidianas movimentadas por Lara também conduziram a pensar acerca de sexualidades, negritudes, raças e religiosidades, como já afirmamos. Quanto a isto, Rodrigues (2009, p. 24) diz

Movimentos socioculturais insurgentes ligados à raça, à religião, à etnia, ao gênero, à terra, ao trabalho, à nacionalidade, à sexualidade e muitos outros não cessam resistentemente no exercício de sua liberdade de brotar e de abalar o pretense sentido de universalidade e de outrem. A modernidade não representou e não representa a união de todas as formas de ser e estar no mundo, de ver, sentir e desejar um mundo outro. Esse mundo fabricado por homens, linguagens e imagens, se desdobra num campo desejante com forças nascedouras dos possíveis e com as possibilidades de mudanças.

Nessa perspectiva, Lara contribuiu para pensar nos currículos enredados pelos cotidianos das escolas no que tange a outras formas de praticar uma vida e na insurgência de um devir-curriculo que potencializou-potencializa pensar nas questões de sexualidades que atravessam os *espaçotempos* escolares. Uma rede expandida por entre velocidades e lentidões do processo de se formar docentes, entre os fios cotidianos, escritas que movem o pensamento e transbordam *prácticasteorias* e *saberesfazer*es outros na potencialização dos processos formativos.

## ***Encontros nos/dos/com os cotidianos***

*O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada.*

*(CERTEAU, 2014)*

Tratando-se de uma pesquisa dedicada aos estudos *com os cotidianos*, sempre estamos em busca dos processos e das redes que nos constituem e que produzem efeitos sobre nós mesmos, o que nos inquieta, move e afeta. Estamos sempre em um processo de atravessamento. Mesmo sem ainda conhecer a pesquisa *com os cotidianos*, afetada por inúmeras inquietações, senti a necessidade de voltar a universidade. Meados de 2015, retorno a Ufes e me encontro com o grupo de pesquisa “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos”, coordenado pelo professor Dr. Carlos Eduardo Ferraço. Um encontro com Ferraço! Um encontro com Letícia, Fernanda, Wellington! Um encontro com Cristina e Geraldo! Um encontro com Certeau, Nilda, Inês e Deleuze... Encontros que foram e continuam sendo pura potência!

[...] um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias. É do fundo dessa solidão que se pode fazer qualquer encontro. Encontram-se pessoas (e às vezes sem conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades [...]. Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre ‘fora’ e ‘entre’ (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14-15).

Cada encontro do grupo de pesquisa, entre uma fala, um texto, uma leitura, uma escrita, foram sendo produzidos movimentos de desterritorializações. Latente, brotam os desejos e o encantamento com a potência da pesquisa *com os cotidianos*. Nesta travessia, de ser aluna-professora aos poucos surge um ser pesquisadora. Travessias. Aventuras. Pesquisar *com os cotidianos*, problematizar as redes de *saberes-fazer*es que se dão nas redes de *currículos-formações*!

Para além da ideia de currículos e de processos de formação de professores reduzidos a prescrições, e dos docentes como técnicos, burocratas e reprodutores do modelo social vigente, quando discutimos as políticas de currículo e de formação de educadores juntando as



palavras – os currículos formações –, passamos a compreendê-las em seus enredamentos da vida cotidiana, como fios das práticas políticas desses educadores que só fazem sentido se pensados juntos (FERRAÇO; GOMES, 2013, p. 466).

Ano de 2016, ano de estudos e inquietações intensas, de trilhar uma nova aventura, a de pesquisar. As experiências da infância, da docência, e de algumas frentes de luta com as quais em outros espaços sociais dialogamos e mediante a tantas (in)formações, ou melhor, imersa em redes de *currículos formações* foi despertado o desejo de pesquisar *com* as praticantes dos cotidianos escolares da rede pública municipal de Guarapari, discentes, meninas e meninos que atravessam as escolas e que tecem currículos numa atitude de *caçacaçador* (FERRAÇO, 2003).

Meados de 2016, um novo desafio e um encontro com Tamili. Dividir a ansiedade, as dúvidas, as inquietações de Guarapari a Vitória foi algo que apenas começava. Provas. Tempo. Resultados. Mais provas. Compartilhar das travessias. O início de uma parceria. E dentre tantas emoções, a aprovação, o ingresso, as leituras, as escritas, as publicações, as viagens e um universo chamado Mestrado. As aventuras dos cotidianos, entre infâncias a formações docentes, impulsionam as pesquisas *com* os cotidianos, e sobre isso, Ferraço (2016, p. 29) diz

[...] qualquer tentativa de pesquisa com os cotidianos só se sustenta enquanto possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as pessoas que praticam esses cotidianos e, sobretudo, também a partir das questões/temas que se colocam como pertinente às redes cotidianas.

Uma aventura com os cotidianos numa travessia-movimento-busca-procura denominada pesquisa. Pesquisa entendida como ato de “[...] procurar, e só procura quem se acha insatisfeito, inquieto, curioso, quem se sente desafiado pelo mundo, quem não se conforma com as explicações que lhe são dadas” (AZEVEDO, 2008, p. 67).

Um enredar-se em outras redes! Encontros! Uma pesquisa a se realizar nos cotidianos escolares do município de Guarapari, lugar escolhido para ser vivido, habitado, praticado, experimentado. Um lugar, meu lugar, onde as aventuras da

pesquisa se constituíram numa bonita travessia d'arte de pesquisar *com* os cotidianos. Um lugar de encontros e experiências que “[...] formados não apenas por um plano de organização e desenvolvimento que visa à concretização e conservação da forma, entretanto também, por um plano de consistência que desencadeia devires “(OLIVEIRA; FONSECA, 2006, p. 151) e afetos!



*Devires de uma vida bonita!*

*Encontros a cada entarde-ser!*

*Movimentos rotineiros que exalam essências únicas em processos de singularizações.*

*Corpos*

*Habitando outras redes*

*Dançam... Correm... Sorriem*

*Fazem birra...*

*Se (in)disciplinam.*

*Corpos*

*Em curriculação se enredam pelos cantos da escola!*

*Escapam ao pré-determinado*

*Afirmam outras resistências possíveis.*

*Transitam corredores com seus olhares curiosos*

*E param para ler as grafias nas paredes*

*“Sou uma menina”*

*Dúvida ou afirmação?*

*Sou mesmo?*

*Somos?*

*Quem é?*

*Somos fios de tantas e tantos que nos enredam*

*Sabores, saberes, amores...*

*AFETOS COTIDIANOS!*

*DELMONDES, M. de O.*

*(19/03/2018)*

## (Per)cursos teórico-metodológicos: os atravessamentos dessa pesquisa

*[...] pesquisar com o cotidiano ora é uma estrada ampla e segura, ora é trilhar por caminhos sinuosos e obscuros. Deliciosamente obscuros, que levam, cada vez mais, a continuar caminhando no sentido de ver até onde se conseguirá chegar.*  
(VARGAS, 2013)



Skliar (2014, p. 26) diz “[...] durante a travessia há trajetória, uma trajetória que somos nós mesmos”, uma trajetória imediada pelas múltiplas experimentações que nos afetam, assim, pensamos a respeito dos (per)cursos teórico-metodológicos que compõem essa pesquisa-aventura. Mencionamos os teóricos, os fios conceituais e a aposta teórico-metodológica apontando o lugar, os sujeitos e o desejo de mergulhar nas experiências que transbordam na escola, pensadas como procedimentos de produção de dados.

A partir da aposta teórico-metodológico-política das pesquisas *com* os cotidianos, propõe-se um diálogo com as “*prácticasteoriapráticas*” e “*mergulho sem bóia*” de Alves, com “a potência do currículo em redes”, de Ferraço, os estudos das “*imagensnarrativas*, imagens e narrativas” de Ferraço, Souza, Pinho e Azevedo, com o “uso de imagens-movimento” de Carvalho, e outros intercessores que vêm desenvolvendo estudos teóricos relevantes para pensar “[...] a educação e a escola para além do paradigma da ciência moderna, incorporando toda essa complexidade cultural mais ampla do cenário dos

processos de produção e articulação da diversidade de saberes e práticas” (FERRAÇO, 2008, p. 109).

A aposta nas pesquisas *com os cotidianos* é entendida a partir de Ferraço (2008, p. 111):

Investimos no cotidiano porque é lá que está a essência de nossa metodologia de estudos. Uma centralidade pulverizada em artimanhas e táticas. Disseminada em movimentos caóticos. Semeada em ações e relações factuais. Uma essência produzida pelos *tempos subjetivos*. Que pulsa com fios invisíveis nas redes efêmeras. Que corrói de modo sorrateiro. Que subverte localmente e produz novas formas de apropriação do tempo e do espaço.

Nesse sentido, assumir a pesquisa *com os cotidianos* tendo como objeto de estudo os currículos, pressupõe uma análise para além das políticas e documentos prescritivos oficiais, esse estudo demanda “[...] compreender como cotidianamente são enredados os conhecimentos e realizados os currículos” (OLIVEIRA; ALVES, 2008, p. 11), assim o que interessa é o invisível (CERTEAU, 1996), são “[...] as redes de *fazeressaberes* tecidas e negociadas pelos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO, 2016, p. 28).

Imersa nessa aposta político-metodológica, essa pesquisa-aventura aconteceu nos cotidianos de uma escola pública do município de Guarapari e em outros *espaçostempos* potencializadores de conhecimentos outros, como a praia, o Morro da Pescaria e grupos de formações docentes, junto com as *praticantesaventureiras*, docentes e discentes, sujeitos que habitam nesses territórios e que atravessam manhãs e tardes os portões da escola para viverem e criarem outros possíveis. Territórios marcados pela presença da escola, do bairro, da prefeitura, da Pestalozzi, dos estabelecimentos comerciais, das igrejas, da praça, da praia, do ponto de ônibus... imediações que pulsam encontros, conversas, movimentos, imagens, narrativas... uma vida.

Para além dos atravessamentos *nos/dos/com os cotidianos* escolares, se a aposta é nas redes, compomos também com o que Alves (2013, p. 41) chama



de *dentrofora*, ou seja, com os emaranhados de relações que acontecem dentro-fora do cotidiano da escola. Para Alves (2013, p. 41)

A compreensão desse *dentrofora* e das marcas que carregávamos nos fez afirmar que é impossível aos processos desenvolvidos nos currículos escolares não incorporarem os processos sociais mais amplos. As marcas que, para as escolas, são carregadas por docentes, discentes, outros trabalhadores das escolas, responsáveis e comunidade local foram criadas nessas tantas redes educativas em que vivemos, incluindo as escolas por onde passamos.

Nessa perspectiva, “[...] inquieta-nos e nos impulsiona a visibilizar que existem outros possíveis para potencializar a educação pública nos dias de hoje” (PREZZOTI, 2015, p. 49), ressaltando as *praticaspóliticas* vividas e experienciadas nas redes de *currículosformações dentrofora* dos cotidianos habitados pelas *praticantesaventureiras* dessa pesquisa, visando problematizar nessas redes a temática sexualidades.



Dentre as motivações para a escolha dos cotidianos de Guarapari para a pesquisa destaca-se, sobretudo, por acreditar na educação pública municipal na qual cursei o ensino fundamental e, a partir da qual, ingressei no ensino público estadual e no ensino público federal. Para além dessas motivações, destaco também a travessia docente por estas redes de afecções, comprometimento e

engajamento político-educacional que permeiam o sistema municipal de educação, de forma particular, nos estudos curriculares.

Nessa composição metodológica, Alves (2008) contribui para traçar as “práticas teóricas práticas” da pesquisa *com* os cotidianos e que podem surgir ao longo da travessia da pesquisa. Mesmo cientes de que “[...] são muitas as relações possíveis e não há trajetos predefinidos, cujos pontos de partida sejam fixos e os pontos de chegada previsíveis” (FERRAÇO, 2008, p. 25), Alves (2008) contribui significativamente para o delineamento dos (per) cursos metodológicos a partir dos cinco aspectos que julga importantes para compreender a complexidade da pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos e que podem vir a aparecer ao longo da pesquisa. São eles: *o sentimento do mundo*, *o virar de ponta cabeça*, *o beber em todas as fontes*, *o narrar a vida e literaturalizar a ciência* e, por último, *o movimento ecce femina*.

O primeiro movimento chamado de “o sentimento do mundo” pressupõe a necessidade das *pesquisadoras praticantes* dos cotidianos conceberem a escola como *espaçotempo* da pesquisa e acreditarem que os cotidianos são produtores de conhecimentos. Assume-se este *espaçotempo* como um lugar de “[...] prazer, inteligência, imaginação, memória, solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como de grande diversidade” (ALVES, 2008, p. 18). Pressupõe também a ação de

[...] mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (ALVES, 2008, p. 19).

É preciso, portanto, que se faça um *mergulho com todos os sentidos* nesses cotidianos e que *dentrofora* deles, realizemos o que a autora chama de “virar de ponta cabeça”, entendido como

[...] aquele que nos leva a compreender que o conjunto de teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências e desenvolvidas na chamada Modernidade, e que continuam sendo um recurso indispensável ao desenvolvimento dessas ciências, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais,

limite ao que precisa ser tecido para compreendermos as lógicas de tessitura dos conhecimentos nos cotidianos (ALVES, 2008, p. 42).

Do segundo movimento urge a necessidade de “[...] superar a possibilidade de engessamento da vida cotidiana por meio do uso de categorias, estruturas e classificações que, fatalmente, simplificam a inventividade e complexidade da cultura ordinária dos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO, 2008, p. 30), num movimento de “*mergulho sem boia*” que pressupõe

[...] o rompimento com determinadas amarras do modelo cartesiano de pesquisa, entre os quais destacamos: as dicotomias sujeito/objeto e teoria/prática; a busca pela objetividade e neutralidade do conhecimento; a ênfase nas quantificações dos processos com vistas a uma dimensão de cientificidade e a análise da realidade pautada em princípios de hierarquia, linearidade, causalidade e classificação (FERRAÇO, 2008, p. 26).

Intitulado de “*beber em todas as fontes*”, o terceiro movimento indica que “[...] ao lidar com o cotidiano, preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, me dedicando a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários” (ALVES, 2008, p. 28). Apostase nas várias fontes de pesquisa, como as narrativas, fotografias, escritos, arquivos, vídeos. Em consonância com esse movimento, o quarto aspecto destacado pela autora chama a atenção para o ato de *narrar a vida e literaturizar a ciência*. Esse movimento requer uma escrita outra que

[...] não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala* (ALVES, 2008, p. 31).

Por último, o movimento *ecce femina*, em consonância com o tipo de pesquisa defendido, vem legitimar que as praticantes da pesquisa também são *autoraspesquisadoras nos/dos/com* os cotidianos. Nesta perspectiva, a ação metodológica a ser realizada pretende-se permear por *encontros* em que “[...] o que importa não é a forma e a substância, o sujeito ou o objeto, mas o que se passa entre os diferentes corpos que habitam um currículo” (TADEU, 2002, p.



47) e, assim, perceber como nas múltiplas redes cotidianas outros possíveis são *vividospraticados* em meio às prescrições normatizadoras.



Se tratando da cidade de Guarapari e de uma escola próxima a vários lugares habitados por essas praticantes, como a praia, a sede da prefeitura, a quadra de tênis, as praças, os parques ambientais, a partir dos *encontros*, mergulhadas nos acontecimentos, buscamos capturar um pouco das inúmeras formas de enredamentos curriculares movimentadas pelos corpos e que pulsam vidas e sexualidades.

Se “[...] é no cotidiano que se materializam as múltiplas e complexas relações de opressão ao mesmo tempo em que germinam as resistências e os movimentos contra-hegemônicos” (PÉREZ; AZEVEDO, 2008, p. 37), importante é estar à espreita das

[...] aparências, olhares, atitudes coletivas e individuais, as previamente articuladas, as subitamente criadas e aquelas que parecem espontâneas, perdidas entre tantas outras ações que constituem o cotidiano das escolas. Falas, formas de marcar identidades, adesões, partidos. Para nós, experiências imagéticas que expõem tramas importantes da rede de sentidos que é, também e fundamentalmente, o espaço escolar (FILHO; BERINTO, 2014, p. 233).

É relevante ressaltar que o acontecimento pode ser entendido como

“[...] o encoberto que se torna manifesto, eternamente o que acaba de passar e o que vai se passar, pois pertencente à superfície e se dá onde o instantâneo e o efêmero puerizam a eternidade e tudo é mudança, evenemencialismo, novidade, criação” (BRITO; RAMOS, 2014, p. 35).

Portanto, nos aventuramos a violentar, a dilacerar, a rachar, a irromper, a movimentar, a caotizar outras formas de habitar, sentir, resistir e criar, abrindo-se a outras possibilidades de resistências curriculares. Nesses encontros-acontecimentos estivemos sensíveis às *experiências* das *praticantesaventureiras* e utilizamos as narrativas, as *imagensnarrativas*, as *imagens-movimentos* para, a partir dos estudos de Certeau (2014), problematizar as *estratégias e táticas*, *usos e consumos* que acontecem o tempo todo nos cotidianos escolares.

O fato de assumir as narrativas como procedimentos de produção de dados está intimamente voltado para a aposta no movimento de *beber em todas as fontes*, defendido por Alves (2008), e também como uma possibilidade de aproximação com o cotidiano escolar de forma menos formal. Ferraço (2008, p.31) acrescenta que as narrativas se apresentam como “[...] potência de expressão da complexidade das redes tecidas pelos sujeitos praticantes do currículo”. Portanto, pensamos nas artes dos encontros como possibilidades outras de apreender as narrativas das *praticantesaventureiras* dessa pesquisa. Ao pensar no uso das narrativas, pensamos também no uso das conversas, entendendo-as como

[...] uma tensão permanente entre diferentes modos de pensar e de pensar-se, de sentir e de sentir-se: há dissonâncias, desentendimentos, incompreensões, afonias, impossibilidades, perdas de argumentos, tempos desiguais, perguntas de um lado apenas, respostas que não chegam. [...] Conversar, sim, porém, não apenas de um e/ou do outro, e/ou de nós. Conversar, talvez, sobre o que fazemos, sobre o que nos acontece naquilo que fazemos, sobre essas terceiras outras coisas das quais se constitui e se configura o ato de educar, tanto como qualquer outro ato relacional (SKLIAR, 2014, p. 39-40).



*Conversas narrativas* e/ou *encontros conversas*, movimentos que também contam com o uso das *imagens narrativas*. Ferraço (2016, p. 34) contribui afirmando que

“[...] as *imagens narrativas* não *descrevem* algo que já está dado *a priori*, mas *inscrevem* sentidos nos acontecimentos vividos, envolvendo, nessa produção, diferentes *tempos e espaços* praticados e, ainda, diferentes *fazer e saberes* dos narradores praticantes.

Quanto ao uso da imagem na perspectiva das *imagens narrativas* exige um cuidado pela não cristalização da realidade como uma dada verdade, uma vez que o que importa são os efeitos produzidos a partir das imagens. Assim,

A relação com a imagem pela via do estudo das suas forças, ou seja, de suas potencialidades narrativas convida a ir além da sua mera constituição visual, aproveitando esta, com a devida cautela, como elemento indiciário de partida para além da mera unidade de significação que apenas se dobre sobre si mesma. Dessa forma, a exploração das imagens para além das suas superfícies visuais promete entendimentos importantes nas investigações das relações sociais cotidianas (FILHO; BERINO, 2014, p. 238-239).

Se as *imagens narrativas* são “[...] processos que produzem multiplicidades de sentidos nos cotidianos, não se reduzindo apenas à possibilidade de representação de alguma situação vivida” (FERRAÇO, 2016, p. 37), interessamos os efeitos das imagens narradas e produzidas pelas praticantes dos

cotidianos em sua invenção-criação e *artistagem* (CORAZZA, 2006). Interessam-nos ainda “[...] imagens narrativas que, mesmo sujeitas ao nosso olhar congelador e à nossa escrita paralisante, nos ajudam a entender as dimensões movediças e híbridas das identidades dos sujeitos praticantes” (FERRAÇO, 2016, p. 37). Carvalho (2014, p. 166) também contribui para pensarmos na potência das imagens como produção de dados, inferindo que

[...] a imagem é uma máquina de pensar, de pensar possibilidades de inverter o caminho habitual da vida, no caso, dos currículos praticados no cotidiano escolar, buscando renovar a existência e realizar, pelo pensamento problematizado, novos ângulos e percepções para o mundo- produzir imagens novas para o mundo e um mundo de novas imagens.

Uma vez que a pesquisa faz compor a temática das sexualidades para o campo do currículo, este sendo o vivido, praticado e tecido em redes cotidianas, a imagem deve movimentar o pensamento para a ruptura do imagético postulado como uma verdade acerca dos corpos e das sexualidades, uma verdade centralizada na heteronormatividade e que não aceita as diferenças como uma potência de vida. Paoliello e Amorim (2017, p. 41) contribuem para essa problematização ao inferir que

[...] o que interessa quanto à produção curricular é o modo em que o território escola potencializa os pensamentos por meio das imagens, atribuindo-lhes a experiência como potência afirmativa, quando provocado pelas imagens e colocado em ação na relação com outros corpos, favorecendo outros possíveis na sua constituição.

Nessa perspectiva, propomos fazer uso de imagens que possibilitassem romper com a lógica binária que ainda é fortíssima na atualidade, que incomodasse o pensamento para tessitura de novas possibilidades de pensar as sexualidades que pulsam forte no chão das escolas e, ainda, de fazer uso de imagens dos cotidianos atravessados ao longo dessa travessia da pesquisa que, podem ou não, proporcionar uma experimentação esquizo do-com- o corpo. Dentre as experiências vividas ao longo dessa aventura portanto, fazemos uso de imagens

produzidas a partir da performance intitulada “CorpObra”<sup>5</sup>, da artista Charlene Bicalho.



Nessa perspectiva, acerca do uso das imagens, Carvalho (2014, p. 167), reitera:

Quando as imagens incomodam, conduzem a uma interrogação sobre os mecanismos e estratégias de poder que atuam sobre as pessoas e as populações. Nas pesquisas com imagens nos cotidianos escolares, devemos explorar aquelas que nos inquietam porque revelam os diferentes modos de intervenção de poder que, ao lado das estratificações de saber, formam a rede de relações que constituem uma subjetividade normalizada.

Sabemos que padrões normativos estão constantemente capturando as subjetividades das praticantes dos cotidianos e imagens normalizadoras têm diminuído a potência de vida, mas acreditamos a partir dos estudos de Certeau (2014), que o cotidiano é permanentemente inventado-criado e nele são tecidos movimentos de (in)disciplina pelos que nele habitam. Acreditamos ainda que,

---

<sup>5</sup> CorpObra é uma performance da artista Charlene Bicalho, apresentada no Teatro Universitário- UFES em 28 de setembro de 2018, em decorrência da 5ª Conferência Mundial de Combate às Desigualdades Econômicas, Raciais e Étnicas, realizada em Vitória/ES- Brasil, entre os dias 26 e 29 de setembro de 2018. As imagens que compõem essa dissertação foram autorizadas pela artista e tem o objetivo de, a partir das imagens, provocar uma afecção, uma experimentação esquizo do-com o corpo.

mesmo buscando capturar os microacontecimentos, os escapes soam a nós (in)capturáveis pela força de sua potência. Nesses fios, passamos a pensar sobre as *táticas* e *estratégias*, sobre os *usos* e *consumos*, e sobre as *artes de fazer* que permeiam os currículos em redes.

Por tática entende-se [...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio [...]. A tática não tem por lugar senão o outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha (CERTEAU, 2014, p. 94). E por estratégia, “[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado (CERTEAU, 2014, p. 93). Souza, Pinho e Galvão (2008) contribuem para entender os conceitos de estratégia e tática. As estratégias são entendidas como

[...] próprias das instituições sociais que definem modos de fazer hegemônicos, a fim de poder exercer controle das ações praticadas pelos homens. A estratégia se materializa de diversas formas ou meios: leis de um país, estruturas de um sistema educacional, planta de um edifício, regimento de uma instituição, convenções de um condomínio (SOUZA; PINHO; GALVÃO, 2014, p. 81).

E as táticas, também por Souza, Pinho e Galvão (2008, p. 81) são concebidas como

[...] formas e ações desenvolvidas pelos sujeitos das práticas concretas para resolverem situações, sem prévio planejamento, pois as táticas ocorrem em forma de eventos, quando cada questão é resolvida a seu tempo. Ou seja, a tática opera no não-lugar e é alimentada pelas ocasiões. Pode-se dizer que as táticas são as próprias invenções do cotidiano. Assim, quando se fala de tática, fala-se da arte que os sujeitos encontram para se mover no interior das relações de força impostas pelo Estado, sociedade e demais instancias de controle social.

Ao delinear sobre culturas, sempre no plural por não se resumir a uma apenas, Certeau (2014) propõe problematizar os cotidianos praticados por entre regulações, controles e por passos sempre ziguezagueantes que furam as linhas duras da determinação. Compõem como *bricolagem* na ação de metamorfosear as leis e irromper outros possíveis que podem vir a desencadear as “*maneiras*

*de fazer*” - “[...] constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção cultural” (CERTEAU, 2014, p. 41). Tendo visto os conceitos de estratégia, tática e bricolagem, importa na pesquisa *com* os cotidianos as táticas desviacionistas, que irrompendo por dentro das prescrições reverberam a arte do “ordinário”. Eis a necessidade de ter uma alma de artista! Compor versos e dos versos exalar a rebeldia que desacomoda e manifesta a (in)conformidade com o dito ser “certo e errado” e que escapa.

Portanto, foi junto às *praticantes aventureiras* dos cotidianos dessa pesquisa, nos contextos da escola, da praia, do Morro da Pescaria e das formações docentes que problematizamos as múltiplas formas de sentir-viver-tocar-desejar as sexualidades, ressaltando que em meio às práticas prescritivas advindas dos documentos norteadores, há vidas bonitas que pulsam o tempo todo nos cotidianos escolares na tessitura dos currículos em redes, vividos e praticados em meio à complexidade da educação.

Estar sensível às táticas e às estratégias que potencializam as vidas para a afirmação das diferenças acreditando que “[...] a força sempre estará no coletivo e nas redes tecidas nos cotidianos das escolas” (FERRAÇO, 2016, p. 242), oportunizou produzir as imagens e as *imagens narrativas* do encontro com o corpo-praia, corpo-mar, corpo-areia, especificamente, com o Morro da Pescaria.





O Morro da Pescaria fica localizado no final da Praia do Morro e é considerado uma reserva da biosfera da mata atlântica (RBMA/UNESCO). Nesse encontro, conhecemos um pouco mais das plantas e animais que habitam este espaço, dentre as quais, chamou-nos a atenção a conversa sobre a reprodução dos animais canguru e tartaruga e a árvore do abraço.



A árvore do abraço foi nos apresentada logo após uma conversa entre o biólogo da reserva e as alunas sobre a reprodução dos animais, mais especificamente



do canguru e das tartarugas. Ao nos aproximarmos de uma pedra que fica mais afastada da reserva, local onde há muitas tartarugas, o biólogo puxa uma conversa com as discentes sobre o modo de reprodução das tartarugas, para tanto, inicia fazendo uma comparação com o modo de reprodução dos cangurus.

- Vocês sabem como que o canguru se reproduz?

- A "cangurua" tem uma bolsa na frente onde os bebês ficam até nascer.

- Mas, vocês sabem quanto tempo dura a gestação de um canguru?

- Não!

- Um canguru fêmea tem a gestação de 30 a 40 dias, e logo nasce apenas um filhote.

Agora, e as tartarugas, vocês sabem? Estou perguntando porque aquela pedra ali é conhecida como pedra da tartaruga, local muito conhecido por aparecer as tartarugas que visitam o litoral capixaba.

- Não, como nascem as tartarugas?

[...] a caminhada continuou e a conversa também.

- Então, as tartarugas ao contrário dos cangurus, podem colocar até 100 ovos.

- NOSSAAAA...

- E, todos os ovos chocam, como na galinha?

- Os ovos eclodem e as tartarugas vão para o mar, no meio do caminho, algumas não sobrevivem... mas, a maioria continua seu ciclo vital. E, tem uma curiosidade...

- QUAL?

- A maioria das tartarugas voltam na mesma região para deixar mais ovos para eclodirem, por isso, ali em Ubú (cidade vizinha a Guarapari) todo ano nós conseguimos ver o nascimento das tartarugas.

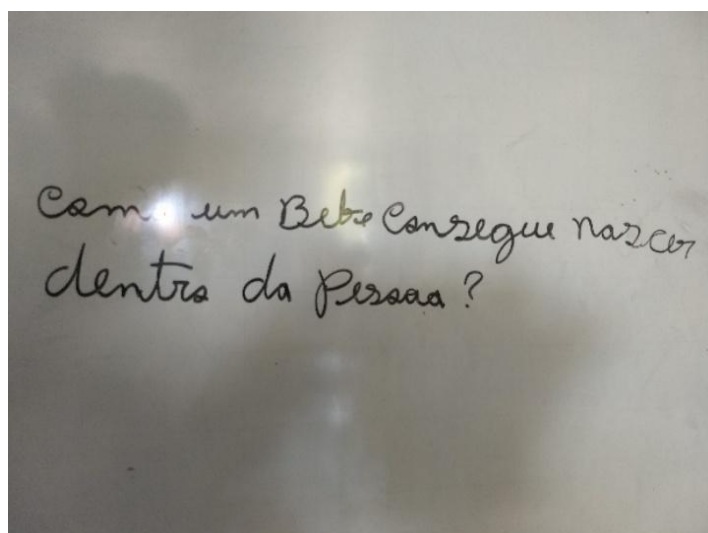


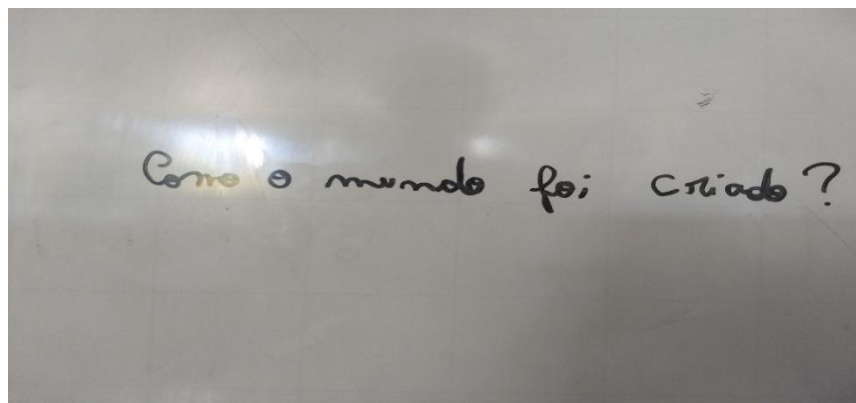
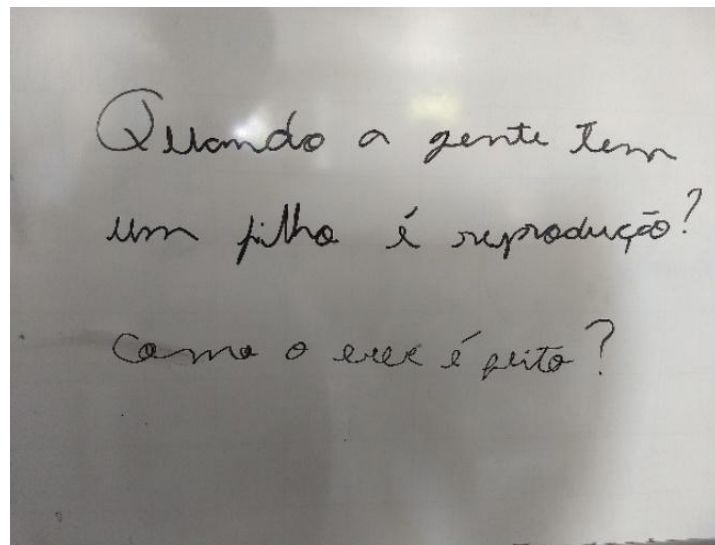
E, ao continuarmos a subida, entre uma fala e outra, os cochichos: *“como será a reprodução humana?”... “até quantos filhos uma pessoa pode ter?”... “nossa, achei que o coelho reproduzia mais bebes, mas não, você viu quantas tartarugas podem nascer de uma vez só?”...* A curiosidade estava estampada nos rostos e, de fato, a questão biológica da reprodução humana, bem como as curiosidades acerca do sexo, das relações sexuais, fazem parte do cotidiano da escola e nos fazem pensar as questões que atravessam as sexualidades. Mais uma parada e a árvore do abraço!

A árvore do abraço nos tocou no que diz respeito às outras formas de produção de vidas. Uma árvore entrelaça-se a outra árvore. Uma árvore se deixa tocar por um corpo-árvore diferente, o que nos fez problematizar os entrelaçamentos dos corpos como uma possibilidade outra de romperem com os paradigmas binários e, assim como as raízes das árvores do abraço, expandirem, transbordarem e viverem outras formas de afetos, vidas, sexualidades, amizades, como os que transbordaram nos corpos-livres na experimentação-praia. Corpos e mar e areia e natureza e vidas: escapes cotidianos.



O retorno aos *espaçotempos* da escola pulverizou conversas, curiosidades e sexualidades. A conversa concernente à reprodução do canguru e das tartarugas abriu espaço para conversar a respeito da reprodução humana e revelou que muito mais do que tabus e vergonha em falar sobre a temática o que expande nas vidas que habitam o espaço dessa pesquisa são as sexualidades. Assim, a sala de aula foi outro espaço aberto às conversas que, a partir do fio biológico, abordando a reprodução humana, outros fios foram tecidos para falar sobre homossexualidade, vida e amor. A conversa inicia com a escrita das perguntas no quadro.





Com algumas das questões postas, o uso da conversa viabilizou, primeiro, conhecer um pouco das curiosidades que perpassam o mundo das crianças e, em segundo, sentir os risos, a vergonha, o medo, os fuxicos como uma produção que é constituída socialmente, mas que encontra espaço nas rodas de conversas das crianças. O bate-papo iniciou:

- Então, turma, vamos começar respondendo à questão: “quando a gente tem um filho é reprodução”?
- Sim, é o sistema reprodutor humano que é o responsável pela reprodução. E, já respondendo às perguntas “como um bebê consegue nascer dentro da pessoa”, “como o bebê é feito”, eu pergunto: Vocês sabem quais os órgãos compõem o sistema reprodutor?
- Os órgãos são as partes íntimas.

- É a pepeca e o... rsrsrs...
- Fala logo que é o pênis.
- Isso, aí, é o pênis do homem e a vagina da mulher.
- É isso mesmo. Nós vamos ver que o pênis e a vagina fazem parte do sistema reprodutor humano...
- Então, como o bebê é feito, fala logo, tia.

[Os olhares curiosos tomam aquele espaço. São corpos que explodem curiosidades, desejos, prazeres, afetos, risos... sentimentos que o mundo adulto, sutilmente, impôs e/ou supôs o contrário. Quantas vidas transbordando sexualidades!].

- Você não sabe, os bebês nascem quando os adultos fazem amor.
- AMOR...
- KKKK..KKKKK...KKKK.
- É, o que é que tem? É amor, sim.
- Isso, mesmo. Nós somos feitos a partir de uma relação, que é chamada de relação sexual. Às vezes, tem muito amor, noutras, não...

Os primeiros fios dessas conversas proporcionaram perceber algumas relações que atravessam os cotidianos das escolas. Possibilitou também, inferir que as nossas crianças trazem consigo algumas marcas instituídas socialmente como a vergonha, o controle dos corpos, os tabus, mas, também visibilizou que as relações que nos atravessam cotidianamente são permeadas por afetos atravessadas pelas sexualidades.

Nesse aspecto, percebemos que as crianças com suas curiosidades irrompem com o que Foucault (2015, p. 30) chama de mutismo, ou seja “[...] aquilo que se recusa dizer ou que se proíbe mencionar” e pelas brechas exercem a sua vontade de saber em relação as sexualidades. Das perguntas registradas no quadro surgem outras curiosidades ao longo da conversa, quais sejam:

- Professora, as mulheres conseguem reproduzir junto com outra mulher?

- E homem com homem professora, conseguem ter filhos?

As conversas continuam seus fluxos com questões em que as práticas do mutismo (FOUCAULT, 2015) são ainda mais aguçadas, pois ainda hoje há um distanciamento e/ou a produção do ocultamento dos discursos referentes à homossexualidade nos espaços escolares. Acerca das relações homossexuais em interface a constituição da família, Rodrigues (2009, p. 61) nos ajuda a pensar inferindo que

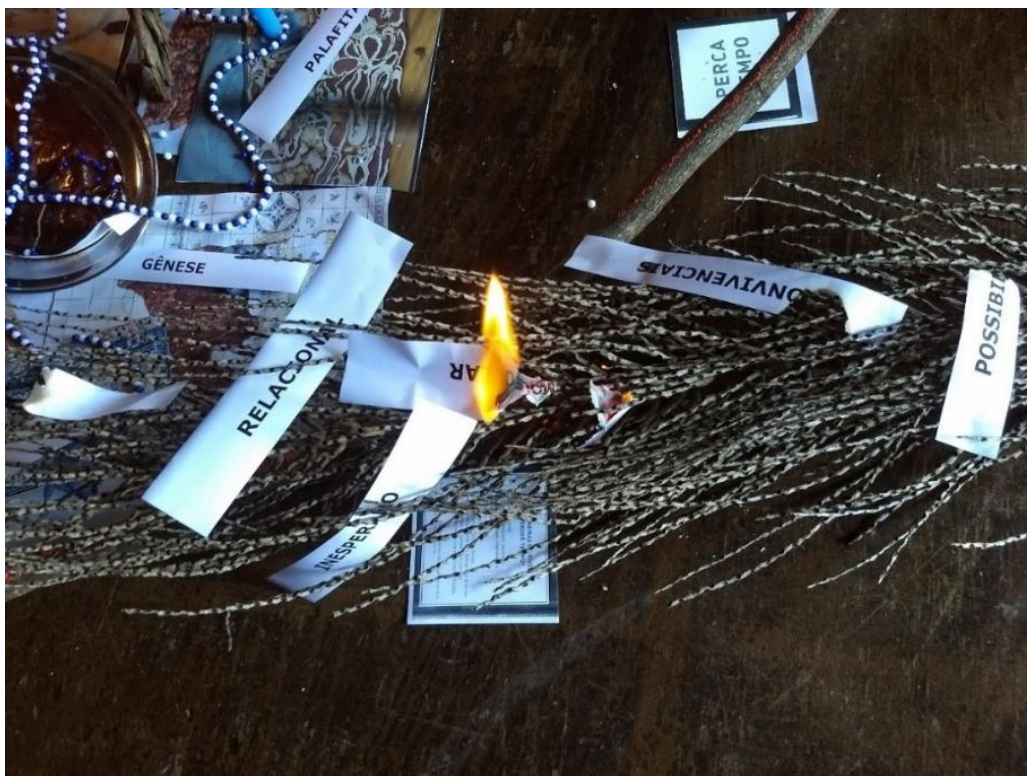
Independente da força da lei, novas formas de organização familiar estão sendo forjadas, produzindo experiências na ordem do currículo, como força-forma, desejável. Essas organizações familiares não se organizam a partir de um desejo macropolítico, ela torna-se desejável, por isso, trata-se de uma obra de arte.

No que concerne a essa problemática, Bastos (2017, p. 15) contribui ao afirmar que “[...] o reconhecimento das diferenças sexuais, mas não somente, caminha, portanto, diretamente para construção de uma escola e uma sociedade justa com a pluralidade cultural”. Nessa perspectiva, as discentes têm *vividopraticado* um movimento de abertura para pensar outras formas de viver as sexualidades, uma travessia que está intimamente atravessada por afetos.



*Há afetos transbordando sexualidades nos chãos das escolas!*  
*No chão das vidas.*  
*Há fios curriculares sendo tecidos pelo movimentar dos corpos!*  
*Ou pela inércia dos corpos-outros*  
*Há currículos sendo vividos e praticados, ora imediados pelas prescrições, ora escapados*  
*pelas invenções!*  
*Há corpos e sexualidades e...*  
*Há corpos-escolas e cotidianos e...*  
*Há currículos e redes e rizomas e...*  
*Há vidas e...*  
*Há transbordamentos e...*  
*(DELMONDES, 2018)*





*Atravessando fronteiras*

*Dentrofora,*

*Cadernos, mochilas, uniformes*

*Cochichos, passos ziguezagueantes, corpos em movimentos*

*Lá se vão os habitantes desses cotidianos.*

*Uns revendo o seu lugar*

*Outros descobrindo cada canto que irão se aventurar.*

*Uns com passos lentos obedecem aos ordenamentos*

*Outros com passos velozes desembocam outros encantos.*

*Amarelo, azul, vermelho, lilás, preto, branco, arco-íris de corpos colorindo os  
espaçotempos.*

*Todos em direção dos encontros.*

*Encontros que temos-teremos e que irão movimentar este tal de pensamento.*

*Movimentar as vidas-corpos e desencadear devires.*

*Devires de uma educação pública*

*Emaranhada de afetos que transbordam uma outra forma de viver, sentir, pensar,  
habitar.*

*Desafiados por uma aventura, buscar-se-á afirmar as  
diferenças.*

*Já não importa tanto que sexualidade, importa as composições de afetos no intermezzo  
das relações*

*Em um movimento violento de devir-corpos*

*Entre uma imagem, uma narrativa, uma imagem-movimento...*

*Os escapes (in)capturáveis de uma vida bonita dão cor aos  
acontecimentos.*

*Em uma atitude de caçacaçador...*

*Sendo um “Eu, caçador de mim” e de tantos “outros” que transbordam por aí*

*Vamos trilhando as travessias de uma pesquisa com os cotidianos*

*A você, leitora-pesquisadora-narradora-praticante dos cotidianos, um convite:*

*Vamos, juntos, mergulhar nesta aventura?*

*(DELMONDES, 2018)*

***Tecendo o campo problemático ou sobre problematizar as sexualidades transbordantes dos currículos***

*Potência dos afetos,  
Como esses corpos se agenciam?  
Que pode um corpo desejante?  
Que podem as sexualidades que atravessam esses corpos?  
Que pode a escola quando corpos são atravessados pela máquina desejante da  
sexualidade?*  
(SANTOS, 2016)



Pesquisar em *espaçotempos* da educação que ainda traz as marcas da ciência filosófica positivista é um desafio. Najmanovich (2001) considera como marcas oriundas do positivismo o disciplinar, a uniformidade, o aspecto mecânico com o qual os processos educativos acontecem, o ensino pautado em transmissão de conhecimento, uma educação re-produtora, e não-subjetiva, neutra e impessoal, padronizada, homogênea, linear, exata, cartesiana, marcas do positivismo ainda enraizadas na sociedade atual. Ferraço (2008, p. 101) aponta

O *paradigma cartesiano* nos ensinou a pensar o mundo como um cosmos *mecânico*, um *universo relógio*, com peças fixas e movimentos previsíveis, num tempo/espaço absoluto. Sua lógica de sustentação vem da matemática, através das quantificações e medidas. Aqui, o conhecimento é tanto mais científico e racional quanto forem diferenciadas as identidades dos *sujeitos* e *objetos*. [...] prima pela captura de um objeto que existe fora do sujeito. O cientista moderno, porque se vê separado do objeto, busca uma teoria (a sua, sujeito) e uma metodologia (a dele, objeto) e, em vão, forja uma união que lhe

revele a ‘verdade objetiva’. *Compartimentalização, causalidade, hierarquia, linearidade e determinismo* são alguns dos princípios básicos que sustentam os conhecimentos aí construídos.

Ao mesmo tempo que as marcas do *paradigma cartesiano* tendem a criar invisibilidade na tessitura dos conhecimentos sabe-se que “[...] o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2014, p. 38) e ainda, “[...] sabemos da rebeldia do cotidiano, que insiste na potência da vida” (GOMES, 2012, p. 104), portanto, objetiva-se enredar conhecimentos, de modo a:

[...] produzir sentido em um mundo experiencial rico e dinâmico. Essa concepção implica que haja saberes e não verdades eternas. Conhecer já não é sinônimo de apropriar-se de uma essência imutável. O conhecimento é um processo dinâmico e encarnado em sujeitos e instituições sociais em interação com seu meio ambiente vital e em permanente transformação (NAJMANOVICH, 2001, p. 129).

Um perambular em outros mundos! Trilhar! Tropeçar! Encarnar! Metamorfosar! Atravessar pontes! Encontrar “Outros”! Irromper! Inventar outros modos de existir, minoritários!<sup>6</sup> Sentir o mundo e deixar-se enredar pelas tramas da existência! *Mergulhar com todos os sentidos* (Alves, 2008, p. 17). Pesquisar como uma aventura, uma experiência em travessias.

A travessia é a diferença entre o tempo que passa e o que passa no tempo. Ou talvez, a diferença que há no interior do tempo que passa: diferença enquanto intensidade, tempo enquanto profundidade. Poderíamos chamar de ‘travessia’ esses segundos que não querem passar, mesmo passando. A percepção os retém, lembra-se deles e os faz durar além de suas próprias formas (SKLIAR, 2014, p. 26).

A travessia, nessa perspectiva, diz respeito aos acasos que transbordam pelos espaços das escolas e que podem produzir sentidos outros para pensar as

---

<sup>6</sup> O conceito de minoritário é explorado a partir dos estudos de Deleuze e Guattari. Na obra *Mil Platôs 4* (1997), os autores afirmam que “[...] o homem é majoritário por excelência, enquanto que os devires são minoritários, todo devir é um devir-minoritário” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 76). Em *Diálogos*, Deleuze e Parnet (1998), contribuem para pensar acerca do minoritário inferindo: “As pessoas pensam sempre em um futuro majoritário (quando eu for grande, quando tiver poder...). Quando o problema é o de um devir-minoritário: não finjir, não fazer como ou imitar a criança, o louco, a mulher, o animal, o gago ou o estrangeiro, mas tornar-se tudo isso, para inventar novas forças ou novas armas” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 13). Neste sentido, pensar-se-á que não se trata de algo menor, mas, em um processo contínuo de devir no campo das experimentações cruzadas de corpo, sexualidades e currículos, que produzem e reverberam novos modos de (R)existências minoritárias.

sexualidades *vividaspraticadas* nas redes curriculares cotidianas. Relaciona-se ao mergulho nos acontecimentos<sup>7</sup> que surgem inesperadamente no cotidiano. Envolve as experiências vividas em suas intensidades, que estão encharcadas pela potência dos afetos, pelo toque expansivo por outros corpos, pela produção de novos modos de existir.



Assim, a travessia da pesquisa “[...] se move no movente da pesquisa e se propõe não a resolver problemas, mas a problematizar; não se propõe a representar o mundo, mas inventá-lo” (CLARETO, 2011, p. 19). Deleuze e Parnet (1998, p. 9) contribuem para pensar a questão do problema de pesquisa como um movimento em saída, em (per)curso:

A arte de construir um problema é muito importante: inventa-se um problema, uma posição de problema antes de se encontrar a solução [...]. O mesmo me acontece quando me colocam uma questão geral. O objetivo não é responder a questões, é sair delas [...]. Mas sair nunca acontece dessa maneira. O movimento acontece sempre nas costas do pensador, ou no momento em que ele pisca. Já se saiu, ou então nunca se sairá.

<sup>7</sup> “O acontecimento é sempre produzido por corpos que se entrecrocaram, se cortam ou se penetram, a carne e a espada; mas tal efeito não é da ordem dos corpos, batalha impassível, incorporal, impenetrável, que domina sua própria realização e sua efetuação. [...] todo acontecimento é uma névoa” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 78).

Aventurar-se nesse campo problemático é assumi-lo como um movimento de resistência ao pensamento hegemônico que têm, por vezes, determinado os passos “certos” de pesquisar, pautados por uma verdade absoluta, por uma solução, por uma prescrição, por um modelo, por uma padronização, por totalidades das formas de educar, aprender e de curricular, como política de resistência.

O campo problemático – assim como o viver em águas-frias-claras-escuras – é resistência: aos processos instituídos de pesquisa, aos modos-bolha de existir. Resistência precária submersa nas águas múltiplas. Resistência: existência monstruosa, híbrida.... Uma existência quase-aquática, quase-não-aquática. Existência no labirinto das águas. Experiência no labirinto. Sem saída. Sem entrada. Só entre (CLARETO, 2011, p. 22).

Ao assumir uma pesquisa em Educação que visa problematizar e não responder inquietações, aventura-se nas *complexas relações*<sup>8</sup> entre *currículos, cotidianos escolares* e sexualidades<sup>9</sup>. Aposta-se, portanto, na potência dos *currículos em redes*

[...] tecidos e realizados (FERRAÇO, 2002) com a complexidade (MORIN, 1990) e multiplicidade dos acontecimentos vividos e potencializados pela força do trabalho coletivo, a partir do qual as disciplinas cedem lugar aos temas que surgiam cotidianamente com o desenrolar das ações que, ao não se reduzirem às áreas de atuação dos professores, favoreceram relações de poder mais horizontais entre eles [...]. (FERRAÇO, 2016, p. 242).

Apostar nos *currículos em redes* – aposta política, ética e epistemológica –, tecidos em meio às práticas vividas pelas praticantes-aventureiras das escolas é também apostar na força imanente dos cotidianos escolares como lócus da produção dos currículos. Nessa perspectiva, abre-se uma outra possibilidade de conceber os currículos que são tecidos no chão das escolas, qual seja, a noção

---

<sup>8</sup> Estudos de Azevedo (2008) inspiram a pensar no paradigma da complexidade, já apontado por Morin (1977, 1980, 1986, 1991, 1996), o qual se apresenta “[...] como aquele capaz de permitir uma aproximação maior com o real em sua multidimensionalidade. Pensar complexificadamente é pensar os antagonicos como alternativos e complementares; é pensar dialeticamente (lógica da contradição) e dialogicamente (lógicas heterogêneas que se rechaçam mutuamente) (AZEVEDO, 2008, p. 73).

<sup>9</sup> Usaremos o termo ‘sexualidades’ no plural ainda que, nos intercessores utilizados na pesquisa apareça no singular (sexualidade/sexo) por considerarmos que há múltiplas experiências de sexualidades que transbordam como composições coletivas, portanto, plurais.



de *currículos rizomáticos* e, para tanto, utiliza-se dos estudos de Deleuze (2011) e Ferreira (2008) para delinear esta nova travessia.

[...] o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não signo. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao Uno nem ao múltiplo. Ele não é o Uno que devém dois, nem mesmo que deviria diretamente três, quatro ou cinco, etc. Ele não é múltiplo que deriva do Uno, nem ao qual o Uno se acrescentaria ( $n+1$ ). Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43).

Ferreira (2008), a partir dos estudos de Deleuze e Guattari (2011), concebe o rizoma como “[...] método para apreender um mundo que se produz como rede” (FERREIRA, 2008, p. 38). Por rede, entende-se como uma tessitura “[...] acentrada e sem forma pré-definida, já que se configura e desconfigura a partir de movimentos, de fluxos, conexões e alianças entre os diversos atores” (FERREIRA, 2008, p. 34). Nessa perspectiva, concebe a rede a partir dos princípios que produzem um rizoma, quais sejam, o da conexão, concebendo a rede como a-centrada, híbrida, que produz agenciamentos outros; o princípio da heterogeneidade, que retoma a dimensão dos agenciamentos, ou seja, “[...] um rizoma vai além das conexões puramente linguísticas, sendo atravessado por cadeias biológicas, políticas, materiais, culturais, econômicas, em todas as suas modalidades (FERREIRA, 2008, p. 35).





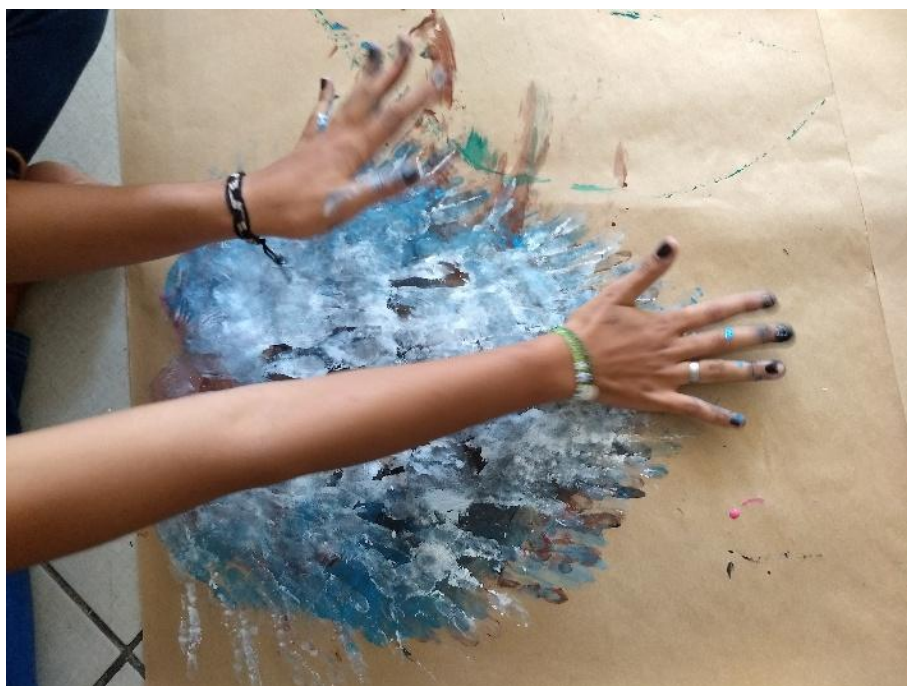
O terceiro princípio, a multiplicidade, que determina a dimensão dos fluxos da rede, uma vez que não há pontos fixos, apenas expansão e movimentos. A multiplicidade “[...] não tem nem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23). O quarto princípio, denominado de ruptura a-significante, pressupõe um movimento de territorialização-desterritorialização. Este princípio contribui para problematizar que “[...] o rizoma pode tanto acabar produzindo uma árvore numa linha de fuga, quanto produzindo linhas de fuga em sistemas hierarquizados” (FERREIRA, 2008, p. 36). Deleuze e Guattari (2011, p. 25) afirmam

Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer e, também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. [...] compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar.

O princípio da cartografia e da decalcomania pressupõe dois movimentos. O primeiro, a cartografia, é assumida como um método, pois utiliza-se dos movimentos rizomáticos para tecer mapas e não decalque, ou seja, ancora-se na experimentação do real e, por isso, é um processo aberto a conexões outras, a desejos outros. O decalque pode produzir processos hierárquicos, binários e transcendentais e cristalizar o mapa, daí a necessidade de estar atentos às tessituras da rede-rizoma.

Portanto, o que interessa são os movimentos rizomáticos que germinam dos acontecimentos das escolas como uma força potente da tessitura dos currículos e que perpassam pelas questões das sexualidades. Mapas e Conexões e Desejos e Corpos e Expansões e Fluxos e Sexualidades e Cotidianos... e... e... e... Currículos rizomáticos (FERREIRA, 2018), e... “Libertar reflexões, dúvidas, narrativas, desejos dos alunos, deixar que o pensamento e a emoção sejam mais livres, que escapem da estrutura disciplinar da escola e de seus entraves, que *rizomem*” (SGOBIN, 2013, p. 255).

*Rizomar*, expandir pelos territórios escolares, desviar, retomar, pegar outras travessias e começar por outros fios. Começos que se dão pelo meio, no entre, no intermezzo dos corpos, das vidas, das sexualidades... Experimentar outros movimentos, insurgir, tecer outras possibilidades de existir, transbordar e poder ouvir de uma aluna:



- *Somos um corpo ainda por vir,  
professora. Como uma arte abstrata, a  
gente nunca saberá de fato o que a gente  
é... (VITÓRIA, 2018).*

## Aventuras-Coletivas: ou sobre a Revisão de Literatura

*A leitura reconhece seus sabores. Devagarinho...*

*No início, não tem sabor de nada, mas cheira. Cheira o nariz dentro do livro, cheira o movimento de passagem das páginas, cheira o mistério do que se compreende e a certeza do que já será esquecido.*

*Cheira a vida de quem cheira ao ler...*

*E respira-se o vendaval da escrita [...]*

*(SKLIAR, 2014)*

Nessa nova etapa da pesquisa optamos por, a partir das pesquisas apresentadas nas reuniões nacionais da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), realizar a revisão de literatura, entendida como

[...] movimento/momento em que o autor ou a autora vai puxando os fios e tecidos, por outros tecidos, que dizem respeito ao seu assunto, à sua temática. Fios de texturas e espessuras diferenciadas. Aos semelhantes, dá-se os nós, tecendo outra trama. Aos antagônicos, abandona-se, esgarçando ideias antes tecidas. Algumas tramas já tecidas são desatadas, destecidas e alguns de seus fios, ainda que seja um só, são atados a outros, formando novos nós, nova trama (AZEVEDO, 2008, p. 68).

Escolher os trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da Anped foi motivado por ela ser uma entidade que dentre os princípios que a norteiam conter: o fortalecimento e a promoção do ensino da pós-graduação e da pesquisa em educação; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmicas e científicas na formulação e desenvolvimento da política educacional do país. Ressalta-se desses trabalhos os fios-nós-emaranhados que se aproximam e contribuem para esta dissertação de mestrado.

O movimento-momento se deu com a escolha temporal, com a análise dos trabalhos apresentados na reunião nacional de 2013, realizada em Goiânia, de 2015, realizada em Florianópolis e na reunião de 2017, realizada em São Luís, respectivamente sendo 36ª, 37ª e 38ª Reuniões Nacionais da Anped. Foram

analisados trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho – GT's – que são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área da educação – GT 12- Currículo<sup>10</sup> e GT 23<sup>11</sup>- Gênero, Sexualidade e Educação, utilizando descritores como “currículo”, “cotidiano escolar”, “sexualidade” e, também, descritores aproximados: “diversidade sexual”, “corpo”, “diferença”.

São Luís do Maranhão foi o espaço escolhido para que pesquisadores da educação pudessem apresentar suas aventuras de pesquisas. A reunião ocorreu no espaço-tempo da Universidade Federal do Maranhão, no ano de 2017, e tinha como tema: “Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”. Devido ao cenário atual de derrocadas políticas, a preocupação era/é pela defesa do direito à educação como elemento constituinte de uma sociedade democrática.

Silva (2017, p. 1) em “Decifra-me! Não me devore! Gênero e sexualidade nas tramas da lembrança”, analisou “[...] o lugar que ocupam as questões de gênero e sexualidade na trajetória pessoal, profissional e nas práticas escolares de docentes que realizaram o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE)”. Para tanto, a autora utilizou como metodologia a *história oral de vida* e a *história oral temática*, acrescentadas de entrevistas e narrativas para obtenção de dados.

Silva (2017, p. 14) assinala que “[...] vivemos uma transição no mundo, no que diz respeito às relações sociais de gênero e sobre as questões de sexualidade. Entrecruzam-se permanências com rupturas, por vezes singelas, veladas ou mesmo anunciadas”. Sua pesquisa contribuiu para nos ajudar a pensar e

---

<sup>10</sup> O GT Currículo da Anped reúne pesquisadores vinculados a universidades e instituições de pesquisas brasileiras e latino-americanas que vêm se dedicando ao estudo de questões concernentes ao campo do currículo. O grupo vem discutindo a partir e através de múltiplos referenciais teórico-epistemológicos e metodológicos essas questões, entendendo currículo, no mais amplo sentido do termo.

<sup>11</sup> O GT Gênero, Sexualidade e Educação, criado no ano de 2003 durante a 26ª Reunião Anual da Anped, se propõe a juntamente com os pesquisadores, alunos e professores dos grupos, núcleos e linhas de pesquisas voltados para esta temática terem o GT como um espaço legítimo de referência para as discussões a respeito de gênero, sexualidade e educação, em interface a outras temáticas como raça/etnia, classe, geração, nacionalidade, religião, etc.

problematizar o quanto ainda é forte a divisão binária e biológica dos sexos nas relações sociais, a forte divisão dos papéis masculinos e femininos e a influência da religião na vida dos sujeitos determinando os papéis sociais.

As narrativas vividas das histórias, das lembranças, das experiências, desnudaram algumas ambivalências: a influência da religiosidade e a ameaça do pecado e do castigo, a ruptura entre o permitido e o proibido, o sagrado e o profano, a percepção e distinção de papéis ditos masculinos e femininos, a dúvida e a inconsistência entre o certo e o errado. Essas foram marcas expressivas nos relatos das colaboradoras e colaboradores (SILVA, 2017, p. 14).

O texto intitulado “As diversidades sexuais na escola: (in)junções discursivas entre a religião e o Estado laico”, de Goettems, Schengber e Wisniewski (2017) abordou sobre as formações discursivas relacionadas a laicidade do Estado brasileiro, a religião, a educação e a diversidade sexual. Ao problematizar as relações do Estado laico acerca da temática sexualidade, reiterou a necessidade de uma postura de alteridade frente a este outro da educação que, muitas vezes (in)visibilizado, vive nos cotidianos formas de apagamento de sua vida. Nessa perspectiva, Goettems, Schengber e Wisniewski (2017, p. 14) inferem que “[...] não se trata apenas de situar a história da sexualidade no contexto da educação”, importa uma postura de alteridade que reconheça este Outro na afirmação da (sua) diferença.

Pocahy e Dornelles (2017) utilizam a abordagem pós-crítica na educação para problematizar os discursos relativos a gênero, sexualidade e envelhecimento. Os autores discutem a sexualidade das pessoas idosas a partir do dispositivo neoliberal do consumo

A sociedade brasileira tutela, humilha e constrange as pessoas na velhice e mais violentamente ainda a partir da intersecção com os marcadores de raça, classe, deficiência, local/ região de moradia, gênero e sexualidade. Assim, reforçam-se as marcas da heteronormatividade (LOURO, 2009) na experiência do envelhecimento, interseccionadas com outros marcadores de identidade e diferença, tornados marcadores de desigualdade. É desde essas tramas que pessoas trans, lésbicas, bissexuais, gays idosas experienciam a posição de não-sujeitos em um reposicionamento nos jogos de abjeção, a partir da interpelação geracional da velhice (POCAHY; DORNELLES, 2017, p. 07).

No que tange à relação de consumo, Veiga- Neto (2015, p. 21), contribui para pensar que “[...] o currículo é uma das peças-chaves nos processos contemporâneos de burocratização, espetacularização e de consumo”, ou seja, revela que o currículo também pode ser um dispositivo capitalístico de produção do Outro.

O trabalho intitulado “Coisas de meninos e coisas de meninas”: a produção do curso gênero e diversidade na escola sobre educação infantil”, de Silva e Moraes (2017), contribui para problematizar a relevância de abordar no cotidiano da escola questões relativas a sexualidade, questões estas que permeiam o campo social, o campo educacional e o campo curricular. Dentre as questões a serem problematizadas, chama atenção para pensar sobre o lugar dos corpos femininos e masculinos visto que os “[...] discursos sexistas, na organização espacial, nas atividades pedagógicas diferenciadas para meninos e meninas, nas brincadeiras que demarcam o lugar de cada um/uma” (SILVA; MORAIS, 2017, p. 4) legitimam e, por vezes, diminuem a potência de ser de cada praticante da escola.

Para que as vidas dos praticantes das redes cotidianas escolares sejam potencializadas é necessário que a escola seja “[...] um lugar não apenas para conviver com a diversidade (de sujeitos, classes, orientação sexual, etnia, conceitos), mas para construir consciência acerca da(s) cultura(s), de respeito à diferença” (GOETTEMS, SCHWENGBER, WISNIEWSKI, 2017, p. 12).

Observa-se que há várias formas de legitimar os modos de ser e estar no mundo pautados pelos “[...] arquétipos colonialistas enaltecendo referências corporais brancas, heterossexuais e fortemente marcados por definições de gênero sexistas” (PEREIRA, 2017, p. 17). Por heteronormatividade entende-se “[...] situações nas quais orientações sexuais diferentes da heterossexual são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas por práticas sociais, crenças ou políticas” (GUIZZO; FELIPE 2015, p. 6). Portanto, todas as práticas de exclusão e de invisibilidade das múltiplas possibilidades de viver as sexualidades serão tratadas como práticas heteronormativas. A expressão heteronormatividade



[...] é trazida pelos(as) teóricos(as) queer e representa o regime de normas que se estabeleceu ao longo dos séculos para designar e tomar a heterossexualidade como forma de sexualidade padrão, normal e majoritária. No interior desse regime se instaura também o sistema binário das relações afetivas e/ ou sexuais – o casal que compõe a família nuclear é constituído por um homem e por uma mulher (MORUZZI; ABRAMOWICZ, 2017, p. 62).

Frente a isto, o trabalho de Bastos (2017), intitulado “As distâncias sociais entre escola e sujeitos homossexuais e sua interferência na percepção de homofobia”, utiliza de microdados da pesquisa denominada “Estudos sobre Ações Discriminatórias no Âmbito Escolar” para indagar a percepção da homofobia a partir dos sujeitos que compõem o cotidiano escolar. Bastos (2017, p. 01) infere que

A socialização no espaço escolar corrobora para formar sujeitos que pouco refletem sobre sua própria sexualidade e, quando o fazem, são instigados a mantê-la no patamar natural, óbvio e normal de apenas uma – a heterossexualidade – diante uma ampla possibilidade de experimentação dos prazeres sexuais. Mesmo fora da escola, a heterossexualidade é tratada como um grupo coeso e homogêneo e outras tantas possibilidades de experiência de vida são postas à margem.

Mediante espaços-tempos da sociedade que não abrem espaços para dialogarem sobre as sexualidades e que, refletem o modelo heteronormativo e colonial, colocar em discussão a temática da homofobia também se torna uma necessidade urgente. Silva (2017, p. 12) aponta que

[...] as narrativas sobre a diversidade sexual configuram-se em relatos de preconceitos e violências aos quais são submetidos os sujeitos que fogem à regra heteronormatizante imposta pela sociedade. Apresentam o descompasso entre as proposições que estabelecem direitos dos sujeitos LGBT e o distanciamento ainda presente na instituição escolar em relação a estes temas.

Os trabalhos de Bastos (2017) e de Silva (2017) destacam a presença homofóbica no cotidiano escolar como consequência da ausência de diálogo sobre as questões de sexualidades. Em frente a tantas manifestações homofóbicas destaca-se que “[...] o Projeto de Lei 122 que pretendia criminalizar a homofobia no Brasil, como já acontece com o racismo, está sem articulação desde 2001” (GOETTEMS, SCHWENGBER, WISNIEWSKI, 2017, p. 12), o que soa como mais uma forma de violência velada a estes sujeitos. Bastos (2017, p.

14) ainda menciona a necessidade de, no cotidiano escolar, abrir diálogo a respeito da pluralidade sexual, visto que “[...] à medida em que a homofobia é cotidiana, parece urgente formar sujeitos capazes de percebê-la e diminuir as distâncias sociais” (BASTOS, 2017, p. 14).

O trabalho intitulado “A presença de monstros e sujeitos maléficos no currículo: uma invenção das relações modernas/coloniais de poder”, apresentado no GT12, discute como a diferença ainda se constitui um problema para a escola e para o currículo. Tedeschi e Pavan (2017), trazem para o cerne da discussão o fato dos sujeitos outros da educação, os que fogem ao modelo normativo-padronizado, ainda serem motivos de inquietação, perturbação e constrangimento para os docentes. Ressaltam o quanto os discursos colonialistas permeiam o campo curricular e o quanto é urgente romper com esta perspectiva para que haja um processo de afirmação da diferença.

A análise mostra que o currículo escolar ainda sofre os efeitos do discurso moderno/colonial, de uma epistemologia identitária construída predominantemente na modernidade e que, por isso mesmo, ainda investe na produção do mesmo, do idêntico. Ao problematizar esta perspectiva da educação escolar e do currículo estamos contribuindo para que os processos educativos, cada vez mais, possibilitem a produção da diferença em vez da constante reprodução do mesmo. [...] o espaço escolar, em certa medida, ainda é um espaço colonial que age a partir de uma perspectiva binária – nós/outros, bons/maus, inteligentes/ignorantes, pobres/ricos – e nomeia a alteridade a partir de estereótipos, transformando-os em monstros e sujeitos indesejáveis (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 2 - 7).

Portanto, “[...] se escutamos a diferença, o mundo, a educação, a escola, o currículo torna-se acontecimento, e o acontecimento, por ser movimento, devir, traz consigo a possibilidade de mudança nos sistemas de pensamento hegemônico (TEDESCHI, PAVAN, 2017, p. 14), irrompendo com a hegemonia e tecendo fios-sentidos outros de afirmação das diferenças.

Com o tema “Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira”, a 37ª Reunião Nacional da Anped aconteceu nos territórios da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Florianópolis. No que concerne à nossa pesquisa, observa-se que apenas um

trabalho foi apresentado no GT- Currículo e os demais no GT 23, acerca dos estudos de sexualidade.

Intitulado “A lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo”, Maciel e Garcia (2015) problematizaram a respeito de sete mulheres professoras que em algum momento de suas vidas assumiram-se como lésbicas. Apesar de enfatizarem a produção de si, de docentes lésbicas, salientam que “[...] o currículo é marcado pelos processos discursivos de formação do gênero dos sujeitos” (MACIEL; GARCIA, 2015, p. 2), portanto, o currículo é um dispositivo que pode tanto controlar e regular as sexualidades, como também pode escapar e transbordar vidas e sexualidades outras nas redes cotidianas. Os autores pensam o currículo

[...] não apenas como uma tecnologia de regulação e limitação do conhecimento advindo das práticas e princípios de governo, mas também como uma tecnologia de regulação que se constitui a partir das manifestações das verdades produzidas nas relações dos sujeitos consigo mesmo e com os outros, quando essas cuidam de si próprios, quando ocupam-se de si mesmos na relação com os outros (MACIEL; GARCIA, 2015, p. 5).

O currículo é pensado como um dispositivo que transita entre o que é prescritivo e, a partir das contribuições de Foucault (2015) sobre sexualidade, dispositivo de poder-saber, cuidado de si, o concebido como um dispositivo que no cotidiano escolar pode transbordar e produzir uma invenção de si e do mundo. O currículo, nesse sentido, é “[...] um espaço discursivo em que os sentidos deslizam, não são fixos, mas sim incompletos” (MACIEL; GARCIA, 2015, p. 6).

Maciel e Garcia (2015, p. 15) concluem que “[...] há uma pedagogia e/ ou um currículo sendo produzido a partir da ruptura com a tradição do campo curricular em relação ao gênero e à sexualidade”. Portanto, pensar na importância de um currículo aberto a essa temática, visto que os discursos emanados produzem vidas e formas de ser e estar na educação, é necessário, assim como entrar nos fios que tecem currículos outros, que subvertam as normativas prescritas e violentem o pensamento para novas formas de conceber a vida, a educação e o próprio currículo.

Castro (2015) apresenta em seu trabalho “Formação docente, experiência religiosa e sexualidade: problematizações”, indagações sobre a formação docente e as sexualidades frente às experiências religiosas das estudantes de Pedagogia em formação, mencionando:

Um dos principais desafios às discussões sobre relações de gênero e sexualidades, sob viés do reconhecimento dos direitos fundamentais, da visibilidade de sujeitos e práticas não-hegemônicos e do enfrentamento aos preconceitos e violências, está na relação com as experiências religiosas subjetivas e com o recrudescimento de uma mora-religiosa pautada na manutenção da heteronormatividade e dos binarismos de gênero (CASTRO, 2015, p. 1).

Temos visto que a perspectiva religiosa atravessa consideravelmente o campo dos estudos de sexualidade. Autores-pesquisadores como Gomes (2016), Silva (2017), Goettems, Schwengber e Wisniewski (2017), Bastos (2017), Souza (2015) e Castro (2015) têm denunciado esta perspectiva em seus trabalhos, o que sugere a necessidade de pensar sobre as relações entre sexualidades, religiões e currículos. Para tanto, ressalta que a experiência religiosa pode ser concebida como

[...] maneiras pelas quais podemos ser subjetivados/as pelos discursos religiosos, que envolvem crenças subjetivas e também certos modos de agir e viver, ou seja, a sujeição moral, e também os modos como nos ocupamos de nós mesmos e nos conduzimos a partir dos códigos morais associados a essas formações discursivas, ou seja, como nos constituímos sujeitos dessa moral (CASTRO, 2015, p. 3).

As tentativas de controle e regulação abarcam o cotidiano de inúmeras formas, também a partir dos discursos da moral-religiosa, que, como sendo falas-clichês legitimam o modo hegemônico das sexualidades. Ao problematizar a potência dos discursos religiosos, Castro (2015) abre um diálogo acerca dos fascismos que atravessam a vida cotidiana dos sujeitos, os considerando como microfascismos que homogeneizam a vida humana e apontam a necessidade de uma educação, bem como de um currículo menos fascista, a começar pela garantia da perspectiva da laicidade do Estado que respeite as diferenças e as multiplicidades de sexualidades em frente à “[...] complexa malha de regulações historicamente constituídas” (CASTRO, 2015, p. 15), sendo uma delas, a religião.

Franco e Cicillini (2015) abordam a temática com ênfase no sujeito *trans*, destacando a exclusão desse “outro” das redes cotidianas escolares, inferindo

[...] processos de vulnerabilidade afetam de maneira mais significativa o segmento *trans* por se constituir de um grupo ainda menos mobilizado politicamente em certas demandas sociais (a escolar, mais especificamente) principalmente pelos contextos de humilhação, segregação, guetização e opressão pelas quais são expostas, o que lhes vetam o acesso a direitos universais do ser humano, como a educação (FRANCO; CICILLINI, 2015, p. 5).

Nos contextos escolares, a exclusão é manifestada na forma de evasão escolar e o que mais chama a atenção é que as discussões acerca da temática são subalternizadas em detrimento, por exemplo, da discussão sobre os entrelugares dos corpos tido como diferentes. Como direito a ser garantido, a educação tem invisibilizado debates concernentes a vida dos praticantes dos cotidianos, legitimando processos de exclusão. Dentre as formas de exclusão Franco e Cicillini (2015) apontam a recusa do uso do nome social, a questão financeira, questões familiares e também a normatização dos corpos e das vivências escolares.

Franco e Cicillini (2015) concluem que a travestilidade é tida como uma manifestação que perturba a ordem da escola e perturba, por conseguinte, a ordem da heteronormatividade. Porém, a convivência com as/os travestis e com os Outros da educação é uma oportunidade de (re)conhecer os processos de singularidades que permeiam a tessitura curricular no que concerne à vida e às sexualidades presentes nas redes cotidianas.

Souza (2015) investiga as narratividades e discussões a respeito de gênero e sexualidade. Em seu trabalho “O PIBID como espaço formativo de desarranjos, reinvenções e pluralizações dos gêneros e das sexualidades”, dialoga sobre gênero e sexualidade em interface com a formação docente e considera que a temática, ainda que marginalizada e invisibilizada, faz parte do currículo, da docência e das práticas pedagógicas cotidianas.

Souza (2015) corrobora com a discussão acerca da produção das subjetividades a partir da produção do feminino e do masculino. Seu trabalho traz narrativas com os quais pode-se perceber a construção da masculinidade na nossa sociedade e aponta a repressão ao menino para que ele “não deixe de ser homem”. Dentre as repressões, Souza (2015, p. 10) destaca “[...] chorar sem razão, abraçar e/ou beijar outro garoto, usar roupas cor-de-rosa, ser delicado e gentil, brincar de boneca, se “enturmar” com as meninas, ser um aluno quieto, ‘comportado’, fazer sempre as lições de casa, ter uma ‘boa’ caligrafia”.

Percebe-se que a produção da masculinidade heteronormativa tende a formar um tipo de comportamento masculino que, quase sempre, falha e fracassa. Se há uma insistência na formação de um garoto que não seja, por exemplo, gentil e delicado, é por que se admite a formação de um garoto que seja violento? Questões postas à reflexão!

Souza (2015) pondera ainda que a escola se porta muitas vezes como um dispositivo que legitima a formação da masculinidade. O fato da escola se enquadrar em modelos dicotômicos, binários e heteronormativos conduz a formações também dicotômicas, binárias e heteronormativas do ser feminino e do ser masculino, e, por conseguinte, não se abre à multiplicidade de formas de viver as sexualidades. Souza (2015, p. 14) indica que “[...] falar sobre sexo com o intuito de questionar as normatizações é subverter esses silenciamentos” que já pertencem às narrativas das escolas, dos currículos vividos e praticados e das redes de conversas.

O desafio posto é “[...] pensar e produzir pedagogias da sexualidade que fujam das compreensões fixas e estáveis sobre as expressões de gênero e sexualidade, buscando os desarranjos e as pluralizações” (SOUZA, 2015, p. 15). Portanto, que a escola seja um espaço-tempo de pluralizar debates, desarranjar modos de ser e estar no mundo, afim de que seja possível um outro modo de habitar a existência e potencializar as vidas bonitas das *praticantes aventureiras* que vivem cotidianamente as múltiplas sexualidades.



O estudo de Guizzo e Felipe (2015) intitulado “Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a educação” contribui para pensar sobre as políticas públicas contemporâneas e sua efetivação no ambiente escolar. Aponta que os avanços relativos às políticas públicas de identidade ganharam maiores visibilidades a partir de 1960 - período próximo as lutas feministas por direito a igualdade de gênero -, cujo objetivo era garantir a efetivação dos direitos humanos para esse público marginalizado da sociedade. Salienta-se que a educação adquire um espaço de atenção nessa luta por acreditar que é a partir da educação que é possível pacificar, resolver, organizar os conflitos sociais.

Em termos legais, para a garantia de igualdade e respeito, Guizzo e Felipe (2015) destacam a Constituição Federal de 1988 em âmbito político nacional e, acerca de políticas educacionais, apontam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/ Lei 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o Plano Nacional de Educação (PNE/ Lei 10.172/2001), a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres e o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, a Lei Maria da Penha, o Programa Nacional Mulheres Mil e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTTT).

Contudo, sabe-se que as leis e programas são passíveis de falhas e, quase sempre, não conseguem se implementar efetivamente. No que concerne à educação, observa-se que a LDB não contemplou a temática de gênero e sexualidade, que aparece apenas e de forma tímida em 1997 nos PCN's, quanto a isto, “[...] é possível afirmar que foi nesse documento, relacionado diretamente com o campo da educação, que gênero e sexualidade foram mais forte e explicitamente inseridos como temas importantes a serem discutidos na escola” (GUIZZO; FELIPE, 2015, p. 4).

O PNE/ Lei 10.172/2001 também trouxe grandes contribuições relativas a temática de gênero e sexualidade. Nas metas estabelecidas para o ensino fundamental vê-se a garantia de uma abordagem adequada às questões de sexualidade e gênero, especificamente, no que tange aos estereótipos

discriminatórios contra a mulher. Nas metas do ensino superior, o documento também apresenta a relevância da temática nos cursos de formações para professores.

Porém, o PNE, de caráter decenal e, portanto, finalizado em 2011, não se efetivou em sua totalidade, o que resultou na elaboração de um novo PNE (PNE/Lei 13.005/2014) mais conciso, culminando na exclusão da temática de gênero e sexualidade. A exclusão do tema que havia conquistado pouco espaço nos documentos prescritivos, a partir de 2014, com a promulgação do novo PNE (Lei 13.005/2014) reverberou a exclusão do tema nos planos municipais e estaduais que foram efetivados país a fora.

Outro documento de nível nacional que excluiu os temas gênero e sexualidade foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017. Portanto, não apenas considera-se estas derrocadas políticas fruto do golpe de Estado (2016), bem como, parte-se do princípio heteronormativo de que ainda vivemos em “[...] uma cultura em que a heterossexualidade é vista como a única possibilidade de os sujeitos viverem sua sexualidade” (GUIZZO; FELIPE, 2015, p. 6). No campo educacional, a pesquisa de Guizzo e Felipe (2015) corroboram também para pensar as práticas escolares cotidianas que ainda se vinculam a abordagem no âmbito da saúde e do biológico, mesmo cientes de que abordar as sexualidades extrapolam essa lógica binária e dicotômica.

Vianna e Cavaleiro (2015), em seu trabalho intitulado “LGBTfobia na escola: o beijo entre garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais”, problematizam a homofobia legitimada a partir dos comportamentos, discursos e práticas do cotidiano da escola. Uma das formas legítimas de homofobia é a ausência do debate sobre o tema no cotidiano da escola e do ocultamento dos sujeitos não-heterossexuais. Vianna e Cavaleiro (2015, p. 3) inferem

[...] há uma espécie de cultura homofóbica que prolifera no ambiente escolar, fazendo da heterossexualidade a única sexualidade considerada aceitável, ‘compulsória’, reforçada pela generalização do heterossexismo – que prevalece na escola, e em outros lugares da sociedade -, impedindo que a homossexualidade e todas as formas

possíveis de vivências das sexualidades possam ser consideradas tão legítimas quanto à heterossexualidade.

Santos (2015) apresenta em seu trabalho intitulado “Corpos e subjetividades trans\* na escola e nos movimentos sociais: a reinvenção das tentativas de captura por meio das normativas oficiais”, a reinvenção das normativas que regulam a presença trans na escola a partir dos conceitos foucaultianos. O debate volta-se para a presença trans no cotidiano escolar e engloba o uso do banheiro como sendo uma questão política de direito e que, muitas vezes, garante a permanência e/ou desencadeia a evasão escolar. O uso social do nome, que no dia 17 de janeiro de 2018, foi homologado pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, decretando o direito dos transexuais e travestis usarem o seu nome social e ao controle deste corpo novo que adentra no cotidiano escolar. O governo dos corpos, para Santos (2015, p. 9), se apresenta na política neoliberal como uma estratégia mercadológica que tem na escola “[...] um campo de investimento que pode potencializar a produção e o consumo”.

Nogueira (2015), em seu trabalho intitulado “Dispositivo da sexualidade e psiquiatrização da educação: notas farmacobiopolíticas sobre o corpo”, ao problematizar a psiquiatrização da educação e a farmacobiopolítica sobre os corpos, que está alicerçada no dispositivo de sexualidade, também indaga as relações mercadológicas e de consumo no campo da sexualidade e do corpo.

Vê-se que há por intermédio dos regimes políticos o governo dos corpos, concebendo as posturas e os comportamentos que fogem à heteronormatividade como descabidos, o que resulta na psiquiatrização dos corpos indesejados, que perturbam a ordem da escola por escaparem ao dito normal e que sobre eles “[...] perpetuam-se as regulações, os julgamentos, o escárnio e, agora, a obrigatoriedade de ser incluído” (NOGUEIRA, 2015, p. 8).

Governam-se, portanto, os corpos, os currículos, as sexualidades, as vidas desses sujeitos outros sob a lógica neoliberal do consumo devido ao medo desses corpos indesejáveis e descabidos não aderirem à lógica capitalista. O

risco presente no governo dos corpos é o de não produzirem um corpo empregável, consumidor, com vida econômica ativa, como aponta Nogueira (2015). Em frente à psiquiatrização dos corpos há também a psiquiatrização da educação, constituída por “[...] tática que pretende desagregar as condutas insurgentes, capturar os que resistem, reajustar os seus corpos e os reinserir numa normalidade incluída” (NOGUEIRA, 2015, p. 10).

Por fim, o trabalho intitulado “Pedagogias de gênero e sexualidade em artefatos culturais: reflexões sobre uma experimentação”, de Sevilla (2015), contribui para problematizar como os artefatos culturais possibilitam “[...] formas de ser homem e ser mulher, de construir as identidades sociais, de gênero e sexualidade, que são constitutivas das subjetividades” (SEVILLA, 2015, p. 3). O termo pedagogia é apresentado, não pela pesquisa ocorrer no campo da educação, mas por conceber a pedagogia como uma construção social das normas de gênero e sexualidade ainda, fortemente, enraizados entre ser homem e ser mulher.

Aventurando-se nas pesquisas apresentadas nas 37ª e 38ª Reuniões Nacionais da Anped, percebemos que ainda são poucos os trabalhos desenvolvidos no GT 12- Currículo que abordam de forma incisiva a temática da sexualidade, o que aguçou o desejo de propor esse trabalho entrelaçando os fios de currículos, cotidianos escolares, sexualidades e corpos. A influência da religião e das famílias nos debates acerca de gênero e sexualidade alerta para a necessidade de ainda construirmos um espaço autônomo e legítimo para a afirmação das diferenças em frente às manifestações, muitas vezes, preconceituosas, e que reforçam a perspectiva enraizada na sociedade da vida heteronormativa como sendo a única possibilidade de viver os gêneros e as sexualidades.

Contudo, atravessar essas pesquisas possibilitou pensar nas redes cotidianas escolares e nos *currículos em redes* como um *entre-lugar* cujos corpos pulsam vidas e desejam experimentar as múltiplas manifestações das sexualidades para além do que está arregimentado na vida social marcada pela heteronormatividade. As experiências de afetos são transbordantes, são experimentações *vividaspraticadas* por meninas e meninos como composições de vida na escola, nos currículos e para além dos muros escolares. Beijos,

abraços, carícias, cheiros, toques, alguns “roubos” são marcas de uma vida imanente que, o tempo todo, tece os fios de um currículo-afecção, vivo e potente.

Goiânia foi o *espaçotempo* de novas problematizações voltadas para o campo da pesquisa em Educação. Com o tema “Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais”, no que concerne ao tema sexualidades, apenas um trabalho-texto completo foi encontrado, qual seja: “Gênero e Sexualidade numa sala de aula do ensino fundamental: sob os efeitos da lua cheia *queer*”, de Peixoto (2013) apresentado no GT 13, de Ensino Fundamental.

Ancorado no campo dos estudos *queer*, Peixoto (2013) contribui para pensarmos a sexualidade na etapa do ensino fundamental. O objetivo do seu trabalho voltava-se para a compreensão das possibilidades e limites da abordagem acerca da sexualidade com uma turma do ensino fundamental - etapa inicial. Dentre os objetivos, Peixoto (2013) apostou em desnaturalizar normas e condutas que ainda aprisionam as sexualidades e os corpos ao pensamento heteronormativo.

Ao pensar sobre a sexualidade nos currículos, Peixoto (2013, p. 7) infere que “Um currículo provocado pelo pensamento *queer* também poderia contribuir para a libertação dos professores, ao considerar as sexualidades presentes no espaço escolar”. Ao concordar com o autor, sinaliza-se que o pensamento *queer* é uma possibilidade outra de fissurar a produção de invisibilidades que tendem a negligenciar os corpos ao proibi-los de se experimentarem. Peixoto (2003, p. 11) argumenta que “Morder ou ser mordido pela teoria *queer* é pensar nas experiências de vida, é pensar em relações de poder, é pensar em transgressões e é fugir de uma determinação natural das coisas”. Peixoto (2003) conclui sua pesquisa afirmando que estranhar os currículos, as práticas e os conhecimentos é uma urgência que pode contribuir para novas experiências do corpo e da sexualidade.

Dos trabalhos explorados da 36ª Reunião da Anped apenas o trabalho de Peixoto (2013) encontrava-se sob a publicação de texto completo. Não obstante,

explora-se também os resumos de três trabalhos relevantes para pensar as trilhas dessa pesquisa no que concerne à temática sexualidades, apresentadas no GT 23. O trabalho de Castro (2013), intitulado “Escritas-narrativas de estudantes problematizando relações de gênero e sexualidades”, discute as experiências construídas por estudantes de Pedagogia e que trabalham-estudam com as categorias de gênero e sexualidade. A partir dos estudos pós-estruturalistas e tendo como intercessor Michel de Foucault, a pesquisa analisa as escritas-narrativas dos movimentos, descolamentos, caminhos percorridos ao longo da disciplina que, por sua vez, é um espaço-tempo de produção de subjetivação e de desprendimento de si.

O trabalho intitulado “Sexualidades juvenis e diagnóstico soropositivo: a aids como processo de (des) aprendizagens”, de Felix (2013), teve por objetivo problematizar como a sexualidade de jovens portadores do vírus HIV ainda é atravessada pela soropositividade e de que forma a revelação do diagnóstico se configura como processo de (des)aprendizagem. Aproxima-se da presente pesquisa ao trazer as questões relativas às sexualidades problematiza-as como relações de poderes-saberes, ou seja, como um dispositivo de poder.

O trabalho de Sierra (2013), buscou pensar acerca dos últimos trabalhos de Foucault no intuito de provocar tensões no conceito de biopolítico, segundo o qual, promove-se uma espécie de captura da diferença sexual, deixando pouco espaço para a tessitura de outras formas de experimentação da vida. Sierra (2003) questiona a lógica identitária e caracteriza as formas de contraconduta frente aos processos de normatizações dos corpos e das práticas sexuais e afetivas, o que faz esse trabalho próximo às questões a serem transbordadas quando pensamos sobre o entrelaçamento das sexualidades, dos currículos e dos cotidianos escolares.

## Tecendo alguns fios acerca das sexualidades a partir de Foucault

*Ironia desse dispositivo: é preciso acreditarmos que nisso está nossa “liberação”.*

*(FOUCAULT, 2015)*



Nos currículos que se tecem rizomáticos nos cotidianos das escolas ainda é perceptível o poder do controle imperando nos corpos a partir de sua não experimentação, seja por meio dos olhares repressivos dizendo que “aquilo” é proibido, seja por meio de falas “farmacológicas” que indicam uma disfunção ou, ainda, seja por meio de falas “ortopédicas” que tendem a enquadrar as sexualidades em um parâmetro de (a)normalidade. Constantemente, *vemosvivemos* tentativas de produções de controle das experiências das sexualidades. Entretanto, também experienciamos no chão das escolas fissuras por onde as sexualidades vivem e transbordam.

Em a História da sexualidade I: a vontade de saber, Foucault (2015) inicia relatando que antes da produção de silenciamento e do enclausuramento da sexualidade às famílias, vivia-se um tempo de múltiplas experimentações dos corpos, dos sexos, das sexualidades. Contudo, a partir do momento que as sexualidades se veem aprisionadas ao quarto dos pais, voltadas para as práticas da reprodução, atuando sob a lógica do dispositivo da aliança, as sexualidades



passam a estar sob o jugo da repressão, o que contribuiu e ainda hoje continua a contribuir, com a legitimação da produção de silenciamento no que concerne às sexualidades. Foucault (2015, p. 8) menciona

[...] a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência, e consequentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber.

As sexualidades, como campo de investigação, ou seja, como uma *scientia sexualis*<sup>12</sup> surgem a partir da produção discursiva do dispositivo do sexo e dos prazeres. Inicia-se a partir dos discursos que reprimiam e silenciavam o saber-prazer concernentes aos sexos. No entanto, neste mesmo fio discursivo, abre-se para as práticas de transgressões, ou seja, “Se o sexo é reprimido, isto é, fadado a proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada” (FOUCAULT, 2015, p. 11).

Se nessa tessitura discursiva de repressão-transgressão, as sexualidades são concebidas como um dispositivo de poder concernente à leis, normas, saberes, normatizações, atuações com e sobre os corpos, tece-se ao mesmo tempo e de forma enredada a essas produções de controle, um corpo-coletivo que visibiliza-rompe-fissura as sexualidades. Salienta-se

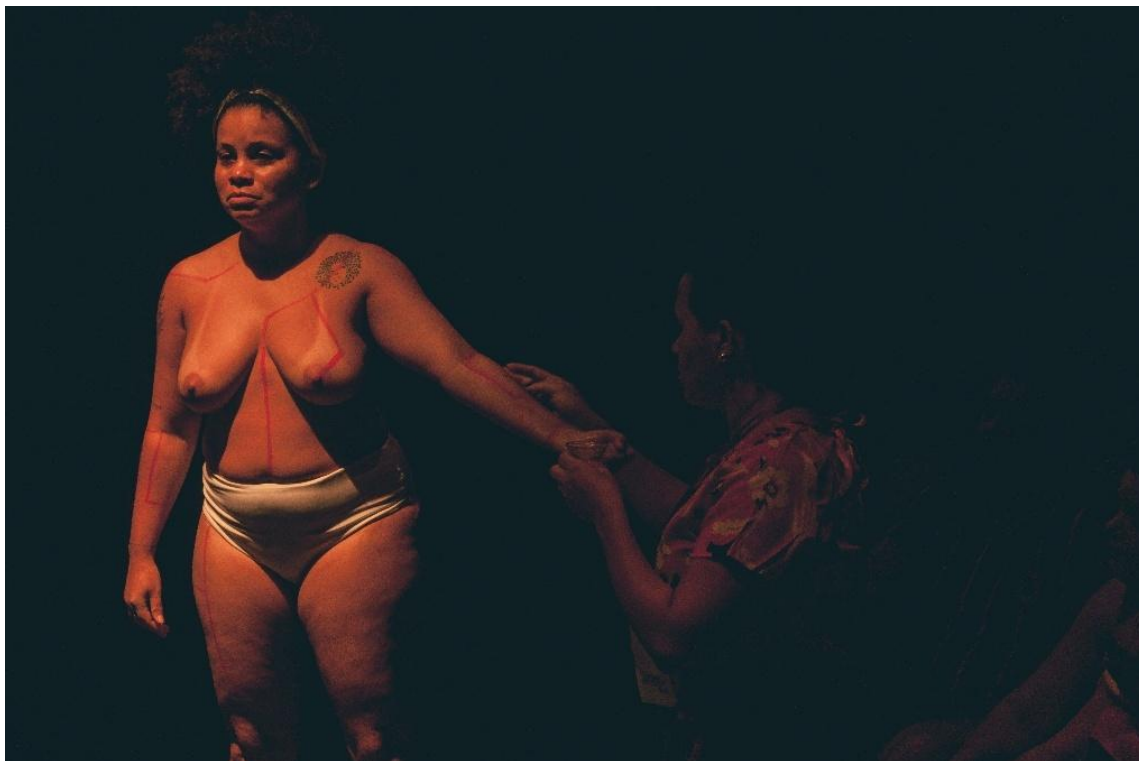
[...] o dispositivo da sexualidade foi utilizado com diversas finalidades, mas, principalmente, com aquela de tornar eficaz o controle que se estende para aquilo que o homem teria de mais característico: sua vida enquanto ser perseguidor de sua essência e almejanse a atingir a plenitude de suas possibilidades, dentro de seus anseios e aspirações (ALMEIDA; NASCIMENTO, 2016, p. 123).

Ao pensar nas sexualidades-sexos como sendo um dispositivo de poder, Foucault (2015) ajuda a pensar nos fios constitutivos da prática do poder e delineia cinco fios relevantes para pensar na tessitura desse dispositivo, quais sejam: “relação negativa” que trata das formas de negação do sexo, pautados

---

<sup>12</sup> “A aproximação entre a ciência da verdade e o sexo, a qual é definida como a *scientia sexualis*, consolidou-se no final do século XIX e, com sua lógica de falso e verdadeiro, acabou por afastar ainda mais critérios estéticos individuais enquanto parâmetro na formação da subjetividade” (ALMEIDA; NASCIMENTO, 2016, p. 127).

pela exclusão, rejeição, ocultamento, mascaramento, ou seja, o ato de negar-lhe. O “não” é sempre como um impositivo de poder dado as sexualidades. “O poder não ‘pode’ nada contra o sexo e os prazeres, salvo dizer-lhes não; se produz alguma coisa, são ausências e falhas; elide elementos, introduz descontinuidades, separa o que está junto, marca fronteiras” (FOUCAULT, 2015, p. 91).



O segundo traço é chamado de “instância da regra”, que tem o poder de determinar a lógica binária entre o que é tido como “certo” e “errado” e, portanto, determina o que está sob a lógica da proibição. Nesse traço, o poder é concebido por um estado de lei que pronuncia a regra por meio do discurso e, nesse sentido, o poder do discurso acerca do sexo “[...] fala e se faz a regra. A forma pura do poder se encontraria na função do legislador; e seu modo de ação com respeito ao sexo seria jurídico-discursivo” (FOUCAULT, 2015, p. 91).

O “ciclo da interdição”, terceiro traço delineado pelo autor, concerne a proibição. Não se pode tocar, sentir prazer, viver as sexualidades, experienciar os corpos e também não se pode falar sobre sexos/sexualidades.

Sobre o sexo, o poder só faria funcionar uma lei de proibição. Seu objetivo: que o sexo renunciasse a si mesmo. Seu instrumento: a ameaça de um castigo que nada mais é do que sua supressão. Renuncia a ti mesmo sob a pena de seres suprimido; não apareça se não quiseses desaparecer. Tua existência só será mantida à custa de tua anulação. O poder oprime o sexo exclusivamente através de uma interdição que joga com a alternativa entre duas inexistências (FOUCAULT, 2015, p. 92).

A “lógica da censura”, quarto traço, atua sobre a lógica da interdição a partir de três movimentos: não permitir, não falar sobre e negar a sua existência. Essa tríade paradoxal pressupõe que não exista uma prática das sexualidades e, portanto, não se tem como manifestar por meio do discurso o prazer e assim, produz-se o silenciamento acerca das vivências sexuais. Por último, o fio “unidade do dispositivo”<sup>13</sup> pode ser entendido como o enredamento dos quatros traços supracitados na produção de um sujeito a-sujeitado, ou seja, o poder é por meio das práticas discursivas negado, regrado – determina-se regras, é interditado, censurado para poder criar um corpo obediente.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Por dispositivo, entende-se “[...] em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos”. Em segundo lugar, “[...] entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções [...]. em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico teve como função principal responder a uma urgência” (FOUCAULT, 2002, p. 244).

<sup>14</sup> Foucault (2005, p. 289) em “Em defesa da sociedade” delinea acerca da tecnologia do poder do qual denomina-se biopolítica. Para o autor, não se trata apenas do controle do corpo individual e sim, do controle da espécie, ou seja, “[...] a nova tecnologia que se instala se dirige a multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante ao modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie. Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma “biopolítica” da espécie humana”.



Foucault a partir dos cinco traços que determinam o poder sob a lógica jurídico-discursiva, concebe as sexualidades como dispositivos de poder que caminham na direção da produção de subjetividades e de um sujeito-corpo-sexo-verdadeiro. Rodrigues (2009, p. 45) infere

Foucault pensa a sexualidade, em primeiro lugar, como política sobre o sexo, portanto como dispositivo 'subjetivante', 'normatizante', que opera por meio dos discursos da medicina, da psiquiatria, da psicologia, do direito, da pedagogia, da religião, do currículo etc... em uma relação de saber/poder, que mais do que reprimir os desvios, atua produzindo verdades e normalidades em relação às escolhas e práticas sexuais.

No que concerne a produção de subjetividades, pensamos a produção de uma sexualidade hegemônica, determinada pela dominância dos padrões heteronormativos. Rodrigues (2009, p. 51) continua:

Essa pretensa verdade sobre o sexo, envolta de muitas relações de poder e saber contribuiu e contribui significativamente para uma determinada representação da sexualidade heterossexual, que vai se tornando dominante. Essa sexualidade dominante constitui-se historicamente a partir dos limites de referência inventada [sexo biológico/ procriação/ população], instituindo uma forma desejada para o disciplinamento do corpo sexualizado e nesse encadeamento, o governo da população.

Nessa perspectiva, somos atravessados por tessituras de práticas-saberes-poderes que nomeiam, enquadram, classificam, normalizam, regulam, identificam e diferenciam as sexualidades e que, como vimos, são constituidoras

das lógicas binárias, feminino x masculino e heterossexual x homossexual. Sem a pretensão de fortalecer a lógica binária, mas produzindo outros fios para pensar as múltiplas experiências das sexualidades, a partir dos estudos de Foucault (2015), nos forçamos a pensar também com respeito à produção das sexualidades e dos corpos desviantes:

[...] diferente daquela atribuída a partir da genitália ao nascer e que ousam adentrar os espaços e tempos escolares como estudantes, em geral, ‘causam’ estranhamentos, incômodos, curiosidades e mexericos, perturbando a ordem da escola (SANTOS, 2015, p. 6).

Portanto, as sexualidades nesses fios inacabados e inconclusivos, pensados hoje, a partir dos estudos *com* os cotidianos, possibilitam um movimento de liberação-experimentação dos corpos. Nesse sentido, concordamos com as afirmativas de Foucault (2004, p. 260), quais sejam: “A sexualidade faz parte de nossa conduta. Ela faz parte da liberdade em nosso usufruto deste mundo [...]. O sexo não é uma fatalidade; ele é uma possibilidade de aceder a uma vida criativa”.

Assim, se por um lado as normas e as regulações tendem a fortalecer o discurso das invisibilidades e ocultamentos, por outro lado, elas são tomadas como primeiros movimentos de erupção dos corpos para as vivências das próprias sexualidades, podendo também serem pensadas como um movimento de *ars erótica*, ou seja

[...] a concepção de *ars erótica*, a qual consiste em um conhecimento da sexualidade constituído pela experiência do mais prazeroso, uma incitação que trabalha as alternâncias entre deleite e moderação, com a finalidade principal de aumentar a intensidade dos prazeres. Refere-se ainda à produção de saberes, diferenciando-se, contudo, da *scientia sexualis*, quanto ao seu conteúdo, forma de constituição, práticas e objetivos (ALMEIDA; NASCIMENTO, 2016, p. 128).

Ainda trilhando pelos estudos de Foucault (2015) vemos que a sua inquietação era saber como o dispositivo de poder, “a sexualidade”, foi posta nas redes discursivas estabelecendo condutas/posturas/normalidades e como que nessas redes o poder controlava os desejos e os prazeres cotidianos. Daí sua preocupação voltava-se a uma “vontade de saber”, que faz brotar em nós, o desejo de percorrer a “história da sexualidade” e, sem anunciar respostas,

provocar movimentos-fluxos-fios que possam contribuir para pensar as sexualidades como práticas potentes dos currículos rizomáticos.

Os processos constituídos a partir das leituras de Foucault enredaram doses de curiosidades que podem desencadear experiências de sexualidades. Indagamos: que confissões acerca das sexualidades são transbordadas nos cotidianos escolares? Como as confissões concernentes às sexualidades potencializam a tessitura dos currículos? Como as sexualidades se tornam fios dos currículos? Sem pretensões de tecer respostas acabadas e fechadas ou de produzirmos uma verdade, mergulhamos nessas redes-rizomas de “[...] saber do prazer, prazer de saber o prazer, prazer-saber” (FOUCAULT, 2015, p. 85) para problematizar os currículos tecidos nos cotidianos e suas tessituras com as sexualidades.

Capturadas pelos estudos concernentes às sexualidades em Foucault (2015), outros fios são tecidos para pensar suas relações com os cotidianos das escolas. Um primeiro aspecto a destacar é que nas relações de poder, lócus da instrumentalização das sexualidades, as estratégias, manobras e articulações se materializam nas relações entre “dominante e dominado” e se tratando dos espaços escolares, percebemos as relações docente-discente sendo atravessadas por esta maquinaria das sexualidades. Nesse sentido, o autor destaca quatro movimentos estratégicos que constituíram o dispositivo de *saberespoderes* relativos aos sexos e que fazem pensar sobre as relações com o campo da educação e do currículo.



O primeiro movimento estratégico está relacionado à *histerização do corpo da mulher*, com o qual a partir da tríade “análise, qualificação e desqualificação”, sugere a ideia do corpo da mulher saturado da sexualidade e, neste movimento, cria-se sob a lógica da patologização, da fecundidade, da sujeita-educadora, a figura materna. Nessa perspectiva, nega-se a sexualidade-prazer e cria-se uma função social para o corpo, qual seja, cumprir com a tarefa do cuidado. Foucault (2015), nesses fios, contribui significativamente para pensar a constituição da profissão docente, visto que, “[...] a escola em todos os seus níveis nesse último século, foi sendo transformada em espaço de atuação e profissão de uma maioria de profissionais do gênero feminino” (RODRIGUES, 2009, p. 86). Gadelha (2009, p. 73) menciona que no movimento de histerização do corpo da mulher

[...] o corpo desta é analisado e (des)qualificado, como corpo saturado sexualmente, visando a um duplo objetivo: por um lado, na medida em que esse corpo é tomado como estando sob suposto efeito de uma patologia que lhe seria intrínseca, ele pode ser integrado ao campo das práticas médicas; por outro, uma vez colocado nessa condição, ele pode: a) ser vinculado organicamente ao corpo social, mediante a regulação da fecundidade; b) entrar em comunicação com o espaço familiar – a mulher, como aliada estratégica à vida das crianças, investindo-se a mulher da responsabilidade ‘biológico-moral’ dos primeiros e principais cuidados educacionais de sua prole.





Nas amarras das sexualidades é importante que se indague a constituição das escolas sob uma pertença feminina e uma exclusão masculina, principalmente quando se trata das etapas da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Enlaçadas por essa lógica binária constituída pelos discursos, abre-se um espaço para inquietar-se com esta maquinaria e afirmar que a profissão docente é atravessada pelas sexualidades. Capturadas pelas indagações de Rodrigues (2009, p. 86), questionamos com ele:

Que distância mantém a escola da(s) sexualidade(s) e de formas de subjetividade(s) que muitos teimam em não ver? Que emergências a sexualidade e os discursos sobre a sexualidade vem exigindo e provocando no interior da escola?



O segundo movimento é denominado de *pedagogização do sexo da criança*, sendo a criança considerada como um sujeito potencialmente sexual, ora considerado como “natural”, ora considerado como uma manifestação “contra a natureza”. Constitui-se nesse movimento o controle do corpo da criança, instituindo o sentimento do pudor e da vergonha e, em consonância, instaura-se o movimento da disciplinarização dos corpos. Foucault (2015, p. 114) informa que compete à família, à medicina, aos educadores e, posteriormente, à psiquiatria a tarefa de combater esse “germe sexual”.

Desse segundo movimento, as escolas e os currículos herdam a função de disciplinar. Foucault (2014, p. 149) infere que “[...] o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e rapidez”, produzindo um corpo-dócil, que seja capaz de se vigiar, se controlar, se punir e, portanto, constituir sua *própria pedagogização do sexo*. Assim, as crianças “[...] não são corpos a banir, a esconder, a supliciar, corpos que só merecem a lástima ou o riso como o dos monstros; são corpos a adestrar, a corrigir, a recuperar, a tornar dócil e produtivo” (JÚNIOR, 2015, p. 98). Quanto a esse segundo movimento, no que tange aos espaços escolares, Rodrigues (2009, p. 115) nos alerta que

Ao mesmo tempo em que tenta nos enquadrar no lugar homogêneo do discurso de que as crianças não têm sexo, a escola assume a sexualidade como um assunto que não lhe interessa. Não interessa discutir, mas está, em suas intenções veladas, produzir. Não só na escola, mas também na escola aprendemos o que somos (nomeação) e o que devemos ser (produção de subjetividade).

Entretanto, nos espaços das escolas, as crianças, continuam nos mostrando que seus corpos pulsam energias vitais que extrapolam a disciplinarização. Ainda que tenhamos por objetivo posicionar cada discente no que consideramos o seu devido lugar ou localizar seus corpos nas carteiras e em fileiras, as fissuras, explodem novos modos de ser e viver as escolas. Rodrigues (2009, p. 101) afirma

Quando penso em fissuras, penso em espaços e tempos desprovidos de a priori, abertos aos imprevistos, ao imprevisível, aos possíveis que se constituem a partir dos incorformismos, nas redes de solidariedades e curiosidades que movimentam perguntas, contestam e resistem ao desenho da ordem inventada em nome de uma racionalidade, que há muito colocou como privilégios de poucos.



O terceiro movimento intitulado de *socialização das condutas de procriação* ancora-se em ser uma ação de “socialização econômica” que propõe intervir ou frear a fecundidade dos casais; uma ação de “socialização política”, “[...] mediante a responsabilização dos casais relativamente a todo o corpo social, (que é preciso limitar ou, ao contrário, reforçar)” (FOUCAULT, 2015, p. 114) e, por último, uma postura de “socialização médica” que visa ao controle do nascimento. Assim, esse movimento tende a regular e normatizar as

sexualidades por meio da procriação, para além de determinar que as sexualidades são ou devem ser vividas apenas para reproduzir.

Por último, temos o movimento de *psiquiatralização do prazer perverso*, que tratava como anomalia todas as manifestações da sexualidade fora da normalidade. A respeito deste movimento, Foucault (2015, p. 114) diz

[...] o instinto sexual foi isolado como instinto biológico e psíquico autônomo; fez-se a análise clínica de todas as formas de anomalia que podem afetá-lo; atribuiu-se-lhe um papel de normalização e patologização de toda a conduta; enfim, procurou-se uma tecnologia corretiva para tais anomalias.

O movimento de *psiquiatrização do prazer perverso* se manifesta como movimento de correção do desvio e, ao mesmo tempo, produtor de um corpo desviante, ou seja, de um corpo que foge à normalidade. A construção do corpo desviante instaura uma outra política binária sobre as sexualidades-sexos, qual seja, o certo e o errado, o normal e o anormal. Em se tratando dos cotidianos escolares, Nogueira (2015, p. 3) afirma que “É na escola, na sua alfabetização, que seu corpo começa a ser patologizado. É a escola quem a/o encaminha para ser avaliada/o, diagnosticada/o, laudada/o, neurofarmalogizada/o e judicializada/o”. Nogueira (2015, p. 10) ainda acrescenta

Suspeito que a psiquiatrização da educação tem constituído-se numa tática que pretende desagregar e aquietar as condutas insurgentes, capturar os que resistem, reajustar os seus corpos e os reinserir numa normalidade incluída e, para tanto, entendo que está em jogo modulações na ideia de anormalidade/normalidade que nossa época tem acolhido e que parecem trazer algumas distensões às formulações do paradigma moderno uma vez que entram em cena, cada vez mais, políticas que, perseguindo a segurança e o sujeito de direito, colocam os corpos em cálculos de fator de risco e em índices de vulnerabilidade a serem eliminados.

Nos fios tecidos até aqui, o que nos interessou foram as tramas cotidianas das sexualidades que transbordaram dos currículos rizomáticos, *vividospacticados* e proliferados na intensidade dos corpos em erupção. O que nos move é a funcionalidade dos dispositivos das sexualidades que permeiam os fluxos das “[...] sensações do corpo, a qualidade dos prazeres, a natureza das impressões” (FOUCAULT, 1988, p. 101) e ainda o que nos afeta são os dispositivos das

sexualidades que fazem o pensamento “[...] proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global (FOUCAULT, 2015, p. 116).

Nesse sentido, o campo problemático atravessa as inquietações relativas às sexualidades que (des)aparecem nas redes cotidianas escolares por meio de normatizações, controles e regulações e que também são composições curriculares na medida que resistem. Dialoga-se *entre* os currículos oficiais, prescritivos, elaborados, na maioria das vezes, pelos sistemas de ensino, e os *currículos em redes*, criados-praticados-vividos cotidianamente nas redes escolares. Inspira-se a um movimento de “[...] *violentar o pensamento*” (TADEU, 2002, p. 50), de “[...] *seguir a linha de fuga do voo da bruxa*” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 53) para que seja problematizado como têm se dado as regulações, controles, padronizações, clichês, com ênfase, no entanto, na potência de vida das *praticantesaventureiras* das escolas. Afirma-se:

O que interessa agora é saber quais as composições são feitas e quais composições podem ser feitas e se elas são boas ou más do ponto de vista da potência de agir. Passar da formação para a composição, do desenvolvimento para a combinação, da organização para o agenciamento (TADEU, 2002, p. 54-55).

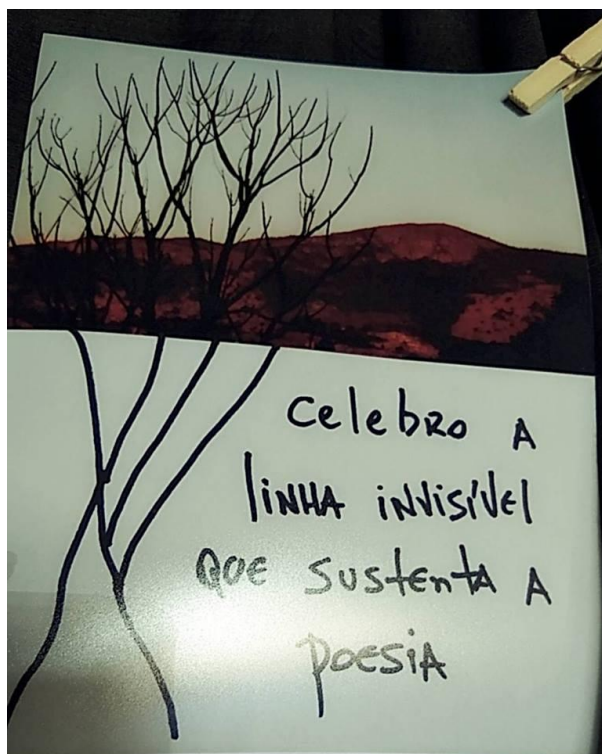
A partir de estudos tendo como referência alguns intercessores da pesquisa *com* os cotidianos, enredamos contribuições para pensar nos *currículos em redes*, negociados coletivamente em intercessão com os estudos de Foucault acerca das sexualidades. Para tanto, buscamos delinear uma escrita poética, tecendo fio a fio um ensaio, considerado como “[...] a forma não regulada da escrita e do pensamento, sua forma mais variada, mais poética, mais subjetiva” (LARROSA, 2004, p. 32).

O ensaio como uma arte da escrita contribuiu para pensar as múltiplas formas em que as sexualidades são manifestadas nos cotidianos escolares e que podem produzir sentidos outros para as práticas curriculares. O ensaio como uma escrita outra possui uma força potente de operar-movimentar o pensamento a partir da experimentação *metamorfoseante* da vida. Ainda sobre o ensaio, Skliar (2014, p. 94) infere:



O ensaio não seria um simples ato descritivo, ou um juízo moral em torno de alguma questão precisa, pontual. Sua essência, se é que existe algo assim, não está no fato de reduzir a divagação a um conceito mais ou menos articulado, mais ou menos bem expresso, senão, justamente, está no fato de liberar-se dele, reunindo observações, contradições, vivências e apreciações sempre provisórias, sempre incompletas, sempre inacabadas, sempre ensaiadas.

Skliar (2014) contribui para pensar o ensaio como uma estética da escrita, cuja força inventiva e poética transborde a potência da experimentação. O ensaio busca sua força na experiência coletiva das redes cotidianas escolares, por isso, “[...] não pode obedecer nem submeter-se às regras do jogo da ciência e da teorização organizada (SKLIAR, 2014, p. 95). A *escritaensaio*, como proposta dessa pesquisa, escapa, poetiza, invade, transborda...



Nesse (per)curso, estudos a partir de Deleuze (1997; 1998; 2010; 2011; 2012) nos fazem pensar na potência e na imanência da vida a partir do “*rizoma*”, das “*linhas molaes*”, “*moleculares*”, “*linhas de fuga*”, “*produção de rostidade*”, “*multiplicidades*”, “*agenciamentos*”, e “*micropolítica*” que permeiam os estudos

do currículo. Certeau (2014) nos inspira a pensar sobre as invenções do cotidiano entre “*táticas*” e “*estratégias*” e “*usos*” e “*consumos*”.

Por fim, o cotidiano, é entendido a partir de Ferraço (2016) como o que acontece dia a dia e, nesse sentido, pesquisar *com* os cotidianos pressupõe “[...] considerar como cotidiano o próprio movimento de tessitura e partilha dessas redes. As redes não estão nos cotidianos. Elas são os cotidianos”! (FERRAÇO, 2016, p. 29). Redes reguladas e inventadas o tempo todo nas ou com as quais pulsam sexualidades e vidas bonitas em escapes (in)capturáveis.





### Algumas cenas cotidianas que narram sexualidades e tecem currículos

Um corpo estranho no meio deste bando!  
 A espreita, alguns olhares se entrecruzam para dizerem:  
 Quanta íntromissão!  
 Corpos inertes e silenciosos sugeriram a calma daquela tarde de segunda-feira  
 Pré-páscoa, entre a quentura doce dos chocolates  
 A presença do discurso sobre sexualidade,  
 Quer dizer então, que Maria é virgem?  
 (DELMONDES, 2018)

A travessia das leituras e das escritas se expandem com a pesquisa nos cotidianos. Uma pesquisa anunciada, negociada, e sem pretensões de delinear e/ou determinar formas de pensar-fazer-estudar as sexualidades, mas almejando buscar por meio das experiências do-com os corpos, problematizar como as sexualidades atravessam-produzem os currículos em suas múltiplas experimentações. Entre *encontrosconversas*, *imagensnarrativas*, *imagensmovimentos*, os transbordamentos das sexualidades vão aparecendo como composições curriculares.

As escolas ainda são *espaçostempos* programados “[...] para a docilização dos corpos, do pensamento e com a promessa de um futuro igual” (RODRIGUES, 2013, p.125), entretanto, são nesses espaços que uma outra escola é possível por meio das múltiplas negociações. A negociação “[...] tem o sentido de movimento, de processo permanente sem, necessariamente, ter que chegar a um consenso, a um acordo comum, a um ponto de conciliação” (FERRAÇO; NUNES, 2013, p. 90). A partir dos estudos de Foucault (2015), refletimos as sexualidades enquanto dispositivos de poder, fazendo, de modo enredado, um movimento de pensar com Deleuze nos deslocamentos dos corpos na produção de uma micropolítica dos afectos. Assim, delineiam-se algumas cenas cotidianas negociadas-vidas-praticadas-experienciadas no chão da escola pública do município de Guarapari cujos corpos, entre um discurso e outro, vão sendo

constituídos como uma possibilidade outra de pensar os currículos e as sexualidades.

Sabe-se que, em meio as *estratégias* surgem *táticas*, e do entrelaçamento desses dois movimentos emergem *maneiras de fazer* outras. (Re) *apropriamentos* dos espaços organizados, interpelados pelas produções rizomáticas, deixam escapar um (in)capturável movimento coletivo de tessituras curriculares, nesse sentido, retoma-se a potência do cotidiano como um lugar movediço, onde escapam as normatizações, para enunciar algumas cenas cotidianas dessa pesquisa.

### ***Sexualidades e religiosidades e homossexualidades: tramas enredadas***

*As sexualidades como desejo percorrem outros modos de existência...*

(SANTOS, 2016)

*-José não transou com Maria.*

O *encontroconversa* numa das turmas da escola despertou pensar nas tramas enredadas entre homossexualidades, religiosidades e sexualidades. Desenvolvendo um diálogo acerca do nascimento de Jesus, a professora mencionou sobre a virgindade de Maria, e falar de virgindade é falar de uma experiência dos corpos que pulsam desejos e muitas curiosidades. A conversa desenrolada entre a professora e as alunas e alunos naquela tarde também proporcionou pensar no *espaçotempo* das salas de aula como lugares potentes para o surgimento de temáticas, por vezes, invizibilizadas pelas macropolíticas.

As sexualidades problematizadas a partir das experiências sexuais dos corpos são, por vezes, quase sempre, reprimidas pela instituição religiosa sob a lógica do pecado. Nessa experiência, os líderes religiosos, cumprem a função de “[...] jogar com o medo da morte, prometendo um conforto além para aqueles que se comportam bem nesta vida” (SILVA, 2013, p. 47). A vivência religiosa que também atravessa as experimentações do-com os corpos proporciona uma

*repressão* e uma experiência de *relação negativa* que oculta e (in)vizibiliza o prazer-saber acerca das sexualidades.

Os percursos anunciaram que cada uma das *praticantes aventureiras* das escolas se constitui como uma multiplicidade de experiências, das quais as religiosidades fazem parte. O discurso religioso, nesta perspectiva é uma “[...] instância de controle, de práticas de subjetivação que buscam exercer um determinado governo sobre esses sujeitos” (BARCELLOS; PIONTKOVSKY, 2016, p. 70). Contudo, vislumbramos a partir das conversas-fuxicos da sala de aula que, ainda que as crenças religiosas atuem como uma força-poder de *relação negativa* e de *instância da regra* sobre os corpos, eles escapam a partir das inquietações, e concordamos com Rodrigues (2009, p. 150) quando diz “Para além de qualquer intenção macropolítica, a micropolítica do desejo interpõe, intervém, entra em cena e pode transformar tudo o que foi planejado e desejado”, ou seja, ainda que haja por parte da religiosidade uma tentativa de controle dos corpos e das sexualidades, o desejo como sendo uma ação micropolítica da vida possibilita movimentos de fissuras no campo das políticas socialmente instituídas. Assim, a conversa oportunizou outros fios:

- Não tem idade para perder a virgindade, tem?
- Penso que não, é preciso só cuidado e maturidade, afinal, tem que ter amor, né?
- Ah! Como deve ser a nossa primeira vez?
- Será que vai doer muito? Será que sangra mais que a menstruação?
- Ave Maria!
- Como que deve acontecer o sexo? Onde deve ser a primeira vez?
- Como os gays devem transar? Gente, isso não consigo nem imaginar...
- Bem, é só pensar como é o corpo do homem?
- Gente, é só jogar na net que a gente descobre tudo.
- Como é possível um nascimento sem sexo?
- Maria é a única mulher que deu à luz sem uma relação sexual!
- Quando eu era criança tudo era vindo da cegonha, quem nunca ouviu isso? Rsrtrs...

As conversas entrecruzadas nos fizeram perceber que as sexualidades são produções que se dão no entremeio das relações *vividaspraticadas* por cada *praticanteaventureira* dos cotidianos e que se compõem nas redes que, ao longo da vida vão sendo constituídas, inclusive, pelas religiões. Pensar na constituição das sexualidades em interface com as questões da religiosidade remete a problematizar o quanto ainda os currículos e as práticas escolares atuam como dispositivos de poder-saber que instauram processos de confissões. A confissão, segundo Foucault (2015, p. 21) visa “[...] impor regras meticulosas de exame de si mesmo”. Nesta malha disciplinar dos corpos, a confissão, pode ser entendida como um processo de autoavaliação entre o que eu posso e não posso, entre o que é certo e o que é errado.

Brito (2015) problematiza a postura pastoral, afirmando, “Há todo um tipo de formação que é desenhada para não permitir que a ovelha pense, para deixá-la agregada, dependente, impotente, para não sair do território regularizado (BRITO, 2015, p. 50). Nesse sentido, concorda com Foucault (2014; 2015) acerca da prática da confissão.

Essa prática, de alguma forma, foi levada, ao seu modo, para as práticas escolares, ou mesmo para as práticas médicas, psicanalistas, familiares, assim, forma-se uma sociedade controlada e vigiada pela confissão. Confessa-se a dor, a miséria, o desejo, o sonho, a angústia, o medo, a sexualidade [...] (BRITO, 2015, p. 52).

A confissão, a partir dos estudos foucaultianos, é entendida como “[...] ato do sujeito criminoso, responsável e que fala, é a peça complementar de uma informação escrita e secreta” (FOUCAULT, 2014, p. 41). Esta prática visa a produção de uma verdade a respeito dos sexos e das sexualidades, por isso, “[...] o ato confessional deve contemplar a descrição detalhada do comportamento sexual dos indivíduos, seus atos mais obscenos, desejos e fantasias eróticas, enfim, suas atitudes e vontades mais ocultas” (ALMEIDA; NASCIMENTO, 2016, p. 124).

Falas atravessadas, emboladas, fios de conversas que se desenrolam em outros fios... Pode-se dizer que a conversa rizomatiza para pensar em outras experiências com os corpos. Curiosidades, desejos, vontades, afetos, fé,

perpassam as muitas vidas que praticam esse *espaçotempo*. Ainda que haja uma força potente para a produção da *lógica da censura* no *espaçotempo* das escolas, inclusive, por meio de normativas que tendem a invizibilizar esses debates, sabemos que por meio das cenas cotidianas, as sexualidades são um dos muitos fios que tecem as práticas curriculares. E eis que, neste mesmo *encontroconversa*, no *espaçotempo* da sala dos professores, ao longo do intervalo, uma segunda conversa entra em cena: a questão das homossexualidades.



Trilhar pelo chão das escolas é deixar ser capturada pelas forças discursivas que de lá exalam. Os *encontrosconversas* que permitiram pensar acerca da religiosidade em interface às questões de sexualidades, possibilitam pensar em uma nova abordagem, qual seja, nas homossexualidades que atravessam os cotidianos escolares. Se na sala de aula a religiosidade era um dos muitos fios que permitiam conversar sobre essa temática, na sala dos professores um diálogo foi significativo.

- Não sei porque o sindicato gasta tanto dinheiro com este tipo de cartaz? Para mim, isto é só para promover a sexualidade. Ao invés de gastar dinheiro com isso, deveria promover a valorização do professor.
- Mas há uma valorização do professor nesse cartaz, já parou pra pensar nos professores que sofrem homofobia na profissão? Este cartaz de certa forma os representa.
- Então, eu vejo que esse cartaz é uma forma de educação também.
- Penso que, se não houvesse tantas manifestações de preconceito na escola este tipo de cartaz não precisaria estar aí, mas é uma realidade, precisamos falar sobre isso.

Com recorrência o assunto “homossexualidade” surge nos cotidianos escolares. Não é muito difícil escutarmos “lá vem o veadozinho” ou “aquela menina é sapata”. Bastos (2017, p.7), ao realizar uma pesquisa acerca das distâncias sociais entre a escola e sujeitos homossexuais, menciona que “A homossexualidade se constitui, portanto, como uma das diferenças menos interessada pelos sujeitos na escola, o que pode favorecer o silenciamento cotidiano da diversidade sexual na escola”. Contudo, são nas práticas homofóbicas que percebemos o grito da temática presente no chão das escolas.

Rodrigues (2009, p. 70) recorda “[...] fui puxando fios soltos da infância e das lembranças dos gritos em coro dos colegas da escola primária ao dizerem mulherzinha, mulherzinha, mulherzinha”. Peixoto (2013) narra que ao entrar no cotidiano da escola, um dos ritos de iniciação por parte dos garotos consistia em uma brincadeira, na qual, o garoto que estava chegando na escola teria que ficar deitado de bruços no chão e os outros garotos deitarem por cima dele. Ele havia chegado na escola e, portanto, teria que entrar no jogo das negociações daquele espaço. Ocorre que ao longo do desenvolvimento da brincadeira, ela não deu certo e todos tiveram que se esconder no banheiro. Como todo ato de brincar têm regras, uma das regras era a de que, quando estivesse apenas dois meninos, e um deles quisesse brincar, isso significava que ele era veado. Peixoto quis continuar a brincadeira junto com um outro menino e, por consequência, carregou o título de veado ao longo do ensino fundamental. Nessa perspectiva, ainda hoje, “[...] parece que algumas brincadeiras têm sempre a intenção de colocar as pessoas nos seus devidos lugares” (RODRIGUES, 2009, p. 134).

Tecer esses fios para pensar os atravessamentos da homossexualidade no cotidiano escolar é pertinente, pois “[...] muitos discursos se cruzam e se atualizam em nossas práticas, vamos sendo produzidos também pelos discursos que legitimam os saberes que foram em muitas relações de forças e de disputas tornando saberes específicos da docência” (RODRIGUES, 2009, p. 114). Assim, é possível pensar que uma prática cotidiana produz e negocia os fios da sexualidade *vividapraticada* na escola. Basta lembrarmos das brincadeiras que ainda reforçam-produzem-legitimam as rotulações dos corpos, as falas-clichês que são assumidas como regimes de verdade nos cotidianos e nas brincadeiras que ainda insistem em romper clichês e não são permitidos pelo olhar controlador do outro.

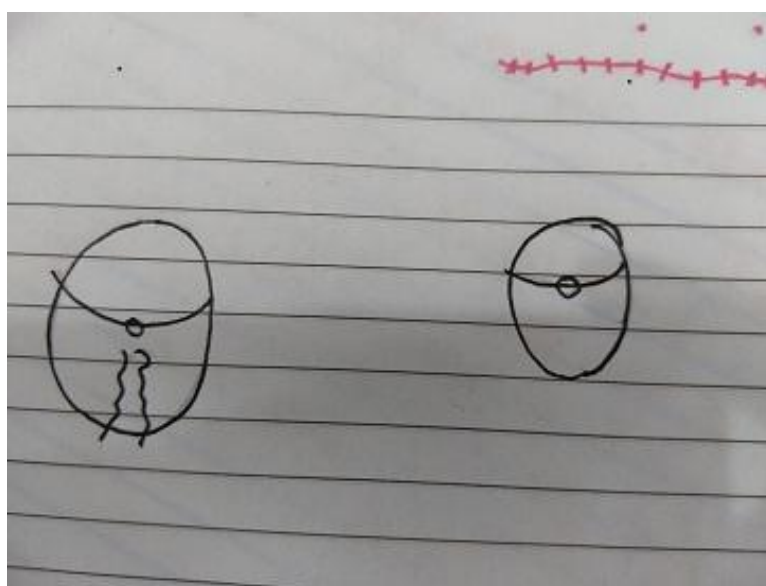
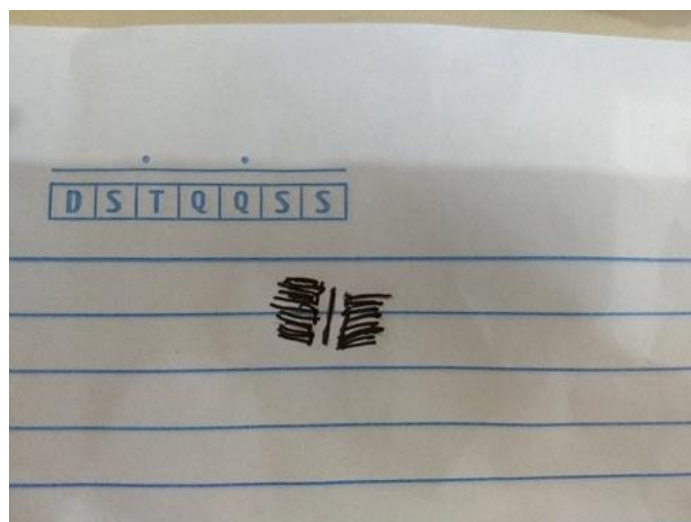
Nas malhas das regulações e produções de subjetividades que tendem a enquadrar os corpos, a pesquisa com os cotidianos das escolas nos faz perceber que, apesar das múltiplas arregimentações discursivas de colocar o outro em seu devido lugar, “[...] os sujeitos do cotidiano não se cansam de produzir manobras, fugas, devires” (RODRIGUES, 2009, p. 129). Os descolamentos dos corpos nos cotidianos escolares, as relações que vão se estabelecendo com as diferentes *praticantesaventureiras* possibilitam pensar que as sexualidades estão para além das arregimentações, controles, normatizações, elas são experimentações dos corpos e, no que concerne a isto, estamos o tempo todo estabelecendo conexões com outros corpos.

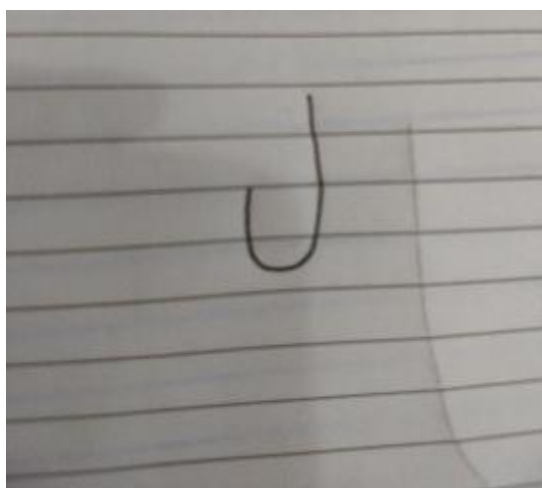
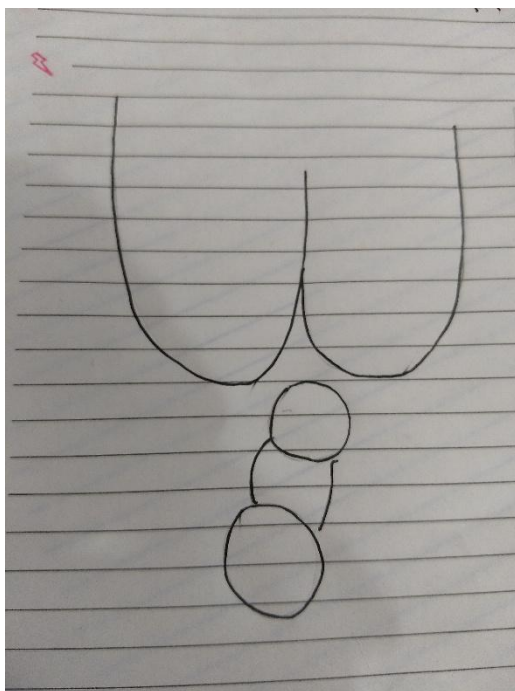


***Imagens transbordantes de sexualidades que narram experiências outras***

*[...] arrastando-se como um verme, tateando como um cego ou correndo como um louco,  
viajante do deserto e nômade da estepe.*

(DELEUZE E GUATARRI, 2012)





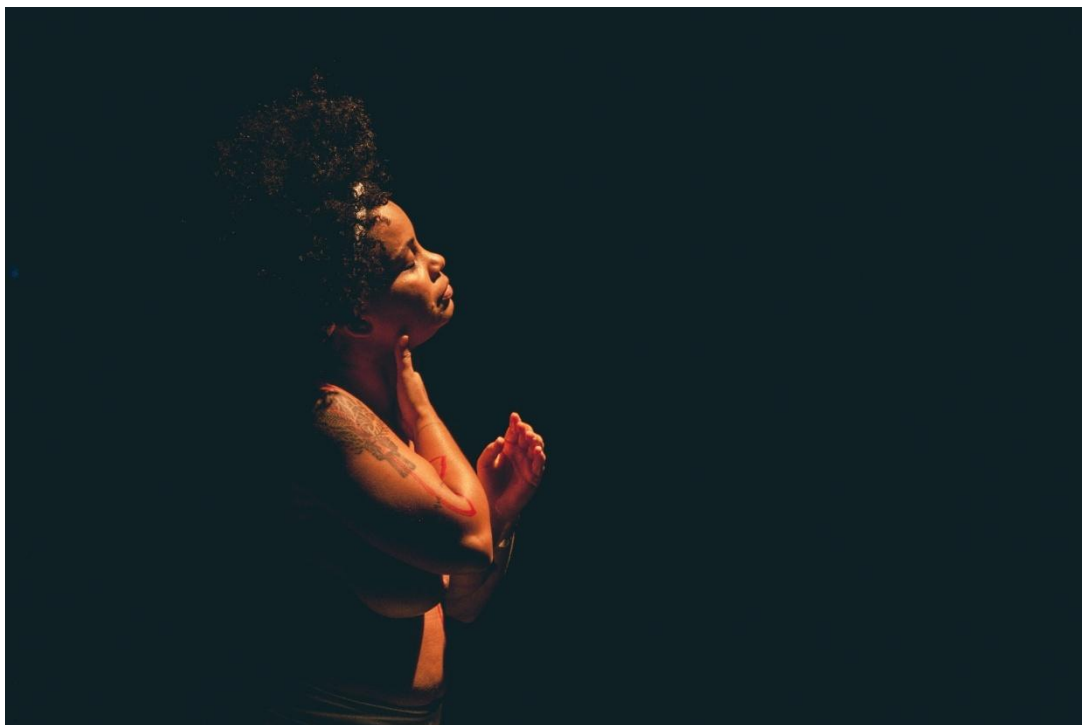
Os corpos e sua potência de afetar e ser afetado! Os corpos e sua força de desmobilizar o pensamento e produzir outros conhecimentos rizomáticos. Assim, estas imagens produzidas pelas *praticantes aventureiras*, as discentes, no decorrer de uma conversa que brotou no *espaçotempo* da sala de aula podem ser sentidas de múltiplas formas e intensidades e, podem ou não, produzir efeitos sobre os corpos que leem.



Um corpo em chamas! Um corpo em processos de (de)composições! Um corpo se experimentando a outros corpos, sendo consumido, aceso pelo fogo e apagado pelas cinzas! Um corpo em devires outros. Um corpo movediço que excita sexualidades! Um corpo, vários corpos... Um(s) corpo(s) aberrante(s)... Afecções, “[...] uma ‘mistura de corpos’, isto é, a ação de um corpo sobre o outro, a ideia-afecção apenas indica o estado da modificação dos corpos em uma constituição atual, não explicando a natureza dos corpos afetados” (RIBEIRO, 2016, p. 227).

Pensar-problematizar os corpos como composições de afetos que tecem as sexualidades é se deslocar por uma experimentação esquizo. Em “O Anti-Édipo-capitalismo e esquizofrenia”, Deleuze e Guatarri (2004, p. 385) delineando sobre a quarta e última tese da esquizo-análise, inferem que o esquizo inventa “[...] seus próprios cortes ou esquizes não figurativas, que produzem novos fluxos, transpondo sempre o muro codificado ou o limite territorial que os separam da produção desejante”. Em consonância, Dias (2017, p. 141) contribui afirmando que “O esquizo faz, então, parte das micromultiplicidades que operam contra as linhas molares, o grupo sujeito aos fluxos. Ele é aquele que tem como tarefa reverter, fazer correr a produção desejante, liberar os fluxos [...]”, assim,

entendemos por experimentação esquizo, as múltiplas experimentações dos corpos que escapam ao instituído, às normas e aos processos de disciplinarização e transbordam outras possibilidades de pensar às sexualidades em que a arte compõe com o corpo.



Salientamos que uma experimentação esquizo do-com os corpos afetados pode produzir uma micropolítica dos afetos, como diz Bom-Tempo e Silva (2013, p. 337)

O risco dos corpos, então, é o de deslocarem os campos macropolíticos segmentarizados e serem afetados por forças de outra natureza, forças moleculares direcionadas a produzir relações esquizo ao criarem cisões e brechas interessantes para insinuarem novas relações e novos corpos: uma micropolítica dos afectos.

Experimentações esquizo brotam nas redes *dentrofora* dos *encontrosconversas*. A sala de aula, *espaçotempo* do movimento de *sentimento do mundo* (ALVES, 2008), é capturada por produções de conhecimentos, este “[...] como sendo o atribuído a uma situação, a um acontecimento, se produz em meio e, nessa relação, de mútua afetação entre quem conhece e o que será conhecido, e nesta

relação ambos se modificam se inventam, se significam” (RODRIGUES, 2009, p. 140).

As salas de aula passam a ser um lugar perfurado pela micropolítica dos afectos que furam, também, o regime de *pedagogização do sexo da criança* e do *mutismo* para ecoar uma *vontade de saber* acerca da descoberta do seu próprio corpo. Nesta dimensão dos afetos, Rodrigues (2009, p.134) diz que “[...] somos sujeitos históricos e que cada um, afetando e sendo também afetado pelas circunstâncias e pelos acontecimentos, experimenta posições diferenciadas em seus processos de identificação e subjetivação”. Neste sentido, afirma-se

[...] os corpos podem se deslocar, construir linhas de fuga, pois essa maquinaria não pode totalizar e nem unificar e mesmo quando se impõe sobre os corpos e se assenta sobre eles não cola a sua totalidade, pois há comunicações transversais e plurívocas, possibilitando que os corpos cavem suas rachaduras, suas bordas discordantes, façam seus movimentos [...] (BRITO, 2015, p. 291).

- Tia, eu achei o bumbum no alfabeto.
- Ói? Como assim? Me explica isso melhor.
- Olha o alfabeto, você não achou o bumbum?

[Pausa para análise. Poderia ser a letra B, será? Interceptação do pensamento...]

- O W parece um bumbum, tia!
- Olha lá, o Carlos está mostrando as “partes” dele, olha lá...

[Todos os olhares foram direccionados ao menino que mostrou como escrevia o W.]

- A partir de agora, quando alguém ficar triste aqui na sala, vou fazer um “popô” para ele.
- Por que você fará isso?
- Porque eu sou uma cientista, sou uma “desvendadora” das letras.

[ Parecem falas rebuscadas para uma criança, entretanto, para nossa surpresa, as falas soaram dessa forma por uma criança que, com apenas 10 anos, se imagina cientista, que já é uma “empreendedora”, pois nos recreios e sala de aula vende sláimes produzidas por ela mesma, que, constantemente, nos surpreende por sua imaginação

e capacidade de apreender a realidade



]

- O M também é um bumbum, porém, com três bandas...
- Daquí a pouco, você vai achar todas as partes do corpo do alfabeto!
- Credo, tia!
- Até agora só achei o bumbum e o M que é um bumbum deformado.
- Então, desenha aqui para a tia ver o seu bumbum.
- Ai, tia, você quer que eu desenhe uma nádega?!

[Após a criação do seu desenho... num estalo, volta-se a conversa...]

- Então, você já achou outras partes do corpo no alfabeto?
- Achei outra coisa, a letra O.
- O que é a letra O?

[A vergonha se faz presente naquele corpo, e a fala, como se fosse segredo é contada ao pé do ouvido]

- A letra O é a tetinha deformada... kkkkkkkkkkk...

Aquele riso se prolifera na sala de aula e consigo ecoa o segredo:

“A LETRA O É A TETINHA DEFORMADA”!

De repente, do outro lado da sala, outro aluno grita:

- Eu também quero a tetinha...

[As conversas se ampliam, já não são dois, mas três, quatro, cinco corpos...]

- Por que seu desenho está torto?
- Porque eu quero uma teta deformada... oras, eu desenho as marcas do meu corpo deformado.
- E, o que são estes traços saindo da teta?
- É leite, tia, o bebê está chupando o leite...

[Somos interpelados por outro aluno.]

- Descobri outra letra do corpo?
- Qual?
- OJ.

[Momento de pausas, acredito que todos estavam se perguntando, que raio de J é esse que aparece no corpo?]

- Mas, não tem parte do corpo que parece com oJ.
- Claro que tem, oJ é a virilha! Kkkkkkkk...
- Mas, por que oJ é a virilha?
- Você sabe o que é virilha?
- Sei.
- O que é então?
- Não posso falar.
- Eu sei o que é, é a pepeca.

As conversas entrelaçadas transbordam e se rizomam na composição dos currículos das escolas. Observa-se que, na tentativa de não subjetivar as narrativas, uma vez que, o que interessa na subjetividade “[...] não consiste na demarcação dos limites de um eu, enclausurado e interior, mas na ideia de que ele é efeito de uma função ou operação que sempre se produz na exterioridade



desse eu” (JARDIM, 2004, p. 3), optou-se por não nomear os corpos que entrelaçam estas conversas.

Nessas tessituras, a temática aparece tomando forma de um corpo. Um corpo que não é somente o físico, mas que transborda em um corpo-papel, um corpo-arte, um corpo-desenho, um corpo-experimentação, um corpo-sexualidade... Nisto, afirma-se que “[...] não sabemos de que é capaz um corpo, quais são suas forças nem o que elas preparam” (DELEUZE, 2018, p.55), entretanto, afirmamos que os corpos possuem a potência de se afetarem! Corpo-corpos, corpo-sala de aula, corpo-tinta, corpo-papel, corpo-mãos, corpo-chão...

Entrelaçados a essas falas e imersos nas experimentações do corpo na sala de aula, percebemos o quanto os discursos das sexualidades aparecem por meio da descoberta do corpo físico. “Achei o bumbum”, “tetinha”, “pepeca”, “virilha”, são palavras que transbordam cotidianamente nas falas dos corpos que habitam nas salas de aula e que conotam uma descoberta das sexualidades. Para além de arregimentarem o discurso biológico, observa-se nas falas movimentos de fissuras. Rodrigues (2009, p. 56) contribui para pensar nos movimentos de fissura, ao dizer: “As malhas, como as redes, deixam espaços de escapes. Esse controle abrange tudo e todos. Fissuras são deixadas e abertas nas artes da existência e resistência com a vida que tem início todos os dias”.

Percebemos os movimentos de fissuras nas falas e movimentos dos corpos. Uns em velocidades e curiosidades outros em repouso e atenção às tramas que se enlaçam. Tomar o alfabeto como ponto de partida para experimentar os corpos e a experimentação dos corpos com corpo-papel, com o corpo-tinta, com o corpo-arte, foi um movimento sugestivo de invenções-fissuras afetivas. As falas que transbordam afetos como: *“A partir de agora, quando alguém ficar triste aqui na sala, vou fazer um ‘popô’ para ele”, “eu desenho as marcas do meu corpo deformado”, “Eu também quero a tetinha...”* ecoam as produções coletivas e violentam o pensamento acerca do que tem sido tecido nos cotidianos escolares. Uso como intercessores desses fios os estudos de Clareto e Nascimento (2012), que

entendem a sala de aula como um coletivo de forças constituídos a partir de três movimentos:

[...] um primeiro, no qual o espaço da sala de aula é tido como continente e o currículo pensado, igualmente, como um continente de conteúdos programáticos, regras metodológicas e didáticas; em um segundo movimento, o espaço da sala de aula é concebido como relacional, ou seja, é constituído na e pelas relações; um terceiro movimento, radicalizando o mundo relacional, propõe o espaço sala de aula como relação de forças (CLARETO; NASCIMENTO, 2012, p. 307).

Esses três movimentos não lineares sugerem processos de metamorfoses na constituição dos currículos. Enfatiza-se o movimento que concebe a sala de aula como uma relação de forças. A escolha desse movimento se dá pela “[...] possibilidade de uma involução, ou dissolução das formas criadas: dissolver as formas instituídas junto a uma inventividade, a uma problematização do mundo, do conhecimento e da educação” (CLARETO; NASCIMENTO, 2012, p. 314). Nessa perspectiva, as tessituras curriculares são fluxos, descolamentos, devires e uma *vontade de potência*

[...] vontade de potência é vida e vida é vontade de potência. A implicação *vontade de potência* produz sentido pela abertura e possibilidade de se operar a transvalorização de todos os valores. *Vontade* no sentido de um aquém e de um além de qualquer pessoa. Forças livres, anônimas, pululantes, em luta, apenas linhas de composição produzindo movimentos de expansão, apropriações recíprocas, transmutações, destruição e criação continuada e infinita de formas, dobras, desdobras fugazes e moventes... Potência (muitas vezes também o que não para de pulsar, desdobrar-se buscar expansão, vida... Assim, quando se perspectiva o real imanentemente segundo a cosmologia, a potência é criadora: criadora de mundos, criadora de subjetividades, criadora de aulas, criadora de currículos, criadora de uma vida... Uma cosmologia criadora de valores, de um mundo de uma vida (CLARETO; NASCIMENTO, 2012, p. 315).

A vontade de potência pode ser entendida a partir dos estudos de Espinosa e Nietzsche e Deleuze. Deleuze (2018, p. 68) infere que a vontade de potência é “[...] o elemento do qual decorrem, ao mesmo tempo, a diferença de quantidade das forças postas em relação e a qualidade que, nessa relação, cabe a cada força”, e acrescenta

[...] a vontade de potência é sempre determinada ao mesmo tempo que determina, qualificada ao mesmo tempo que qualifica. Em primeiro

lugar, portanto, a vontade de potência manifesta-se como o poder de ser afetado, como o poder determinado da força de ser ela própria afetada (DELEUZE, 2018, p. 82).

Portanto, percebemos nessas cenas cotidianas que as sexualidades transbordam *nos/dos/com* os currículos e como uma *vontade de potência* se abrem para pensar-problematizar-tecer conhecimentos e afetar e ser afetadas pelas forças imanentes de umas vidas. As salas de aula como potência inventiva abrem-se para problematizar-tecer a partir dos desejos das *praticantes aventureiras* das escolas outras formas de praticar as vidas e as sexualidades. Em fluxos e movimentos inacabados, a pesquisa tece-produz-segue outros fios rizomáticos na tessitura dos currículos.

## ***Encontros conversas pelas redes de currículos formações que tecem imagens narrativas das sexualidades***

*Fazer pesquisa em Educação é encontrar com o “outro” na dinâmica dessas “pontes”*  
(PREZZOTI, 2015)

Os *encontros conversas* vão se expandindo, se conectando a outros cotidianos, a outras redes e vão tecendo novos fios para problematizar acerca das sexualidades que transbordam *nos/dos/com* currículos. Um outro movimento dessa pesquisa ocorreu junto a grupos de formações docentes do município de Guarapari, onde foram criadas *encontros-conversas* que transbordaram sexualidades.

Noites de segunda-feira e aproximadamente trinta *praticantes aventureiras* da rede municipal de educação de Guarapari se encontram na formação docente. Em meio a esse contexto formativo das *práticas teorias práticas* da *formação acadêmica*, na perspectiva da formação continuada, entrelaçam-se as *práticas teorias práticas cotidianas*, mergulhadas nos *saberes fazeres* docentes e nas *políticas de governo* para tecer outros fios-sentidos como uma possibilidade outra das docências. Em meio às experiências-conversas-risos-inquietações, surgem as conversas concernentes às sexualidades. Nesses novos fios as conversas foram entrelaçadas

[...] por palavras, cheiros, sons, imagens, afetos, histórias e significados plurais formativas e in(formativas). Numa conversa, a palavra que nos pega, puxa uma nova conversa, abre-nos o convite à curiosidade e nos faz querer buscar aprofundamentos e problematizações para as questões que se apresentam na pesquisa (RODRIGUES, 2009, p. 100).



- Falar sobre “isso” é muito complicado. Penso que seja papel da família conversar com as crianças.
- Mas, o que é sexualidade?
- Penso que são impulsos naturais de todo ser vivo. É uma necessidade de receber e expressar afeto, contato...
- A sexualidade na minha turma de 2º ano aparece de forma bem ingênua. Cartinhas, bilhetinhos, alguns papos de namoros em nossa sala de aula... A sala de aula deveria ser o espaço onde os alunos pudessem dialogar sobre sua sexualidade sem serem discriminados, mas, penso que nós, adultos, ainda não estamos preparados para dialogar com liberdade e autonomia sobre sexualidade.
- O problema é que quando se fala em sexualidade, todos pensam ser sexo. A sexualidade não é apenas sexo é qualquer momento ou expressão que transmite prazer entre pessoas e que temos desde antes de nascer e perdura por toda a vida.
- Fico observando os movimentos das crianças quanto a isso. As perguntas vão surgindo no dia a dia: como nasci? Como nascem os bebês? Como fui parar na barriga da mamãe?
- Outro dia, uma aluna, que inclusive desconfio que seja abusada pelo padrasto, me perguntou como é que os bebês saem por um buracinho tão pequeno... Fiquei meio sem reação na hora e disse que isso é conversa para outra aula.
- Vejo a questão muito voltada para os princípios éticos e morais, pautados no respeito à diversidade e à tolerância.

- O professor não fica à vontade com este tema. Sempre que ele aparece está ancorado nas abordagens biológicas, higiene, moral, religião, questões terapêuticas, ou seja, encharcadas pelas perspectivas tradicionais da educação.
- A sexualidade aparece quase todo dia na minha sala de aula. Tem um menino que só sabe xingar, “vá tomar no cú”, e eu penso, ele não sabe como é bom! Gente... bem, o fato de gostar de alguém, o xingamento, a curiosidade com o corpo, tudo isso e muito mais é sexualidade.
- Esse tema não é trabalhado como deveria ser, nem na formação de professores esse tema é abordado, ficando como algo que ninguém quer comentar, daí quando surge o tema na sala de aula, a gente não sabe como agir...
- Quando este tipo de assunto surge, eu tento explicar de uma forma bem infantil, a sexualidade ainda é um tabu, por isso acho importante falar mais sobre esse assunto. Penso também que há uma idade para tudo e à medida que a curiosidade vai surgindo, a gente vai conversando...

Problematizar os fios dos *encontrosconversas* é algo instigante. As falas se entrecruzam entre ações que aprisionam as sexualidades ao âmbito do biológico e, ao mesmo tempo, se configuram como fissuras, abrindo brechas para pensar em outras possibilidades de experimentações dos corpos. A narrativa aponta inquietações, como por exemplo, a ausência da temática nos contextos formativos, principalmente, a da formação acadêmica. Quanto a isto, Rodrigues (2009, p. 121) alerta para a “[...] necessidade de ampliarmos as discussões sobre a sexualidade na formação de professores”. Castro (2015) reforça este posicionamento inferindo que as famílias e a influência do campo religioso inibem até mesmo as professoras em formação a questionarem-problematizarem as sexualidades e esse “posicionar-se” frente a esta temática implica nas práticas cotidianas.

Contudo, os movimentos de fissuras escapam nas narrativas e fazem perceber que, ainda que não seja uma temática explícita nos currículos, nas formações, e, conseqüentemente, nas escolas, as sexualidades insurgem no intermezzo das práticas cotidianas nas experimentações com os “Outros”, com os corpos, com

os prazeres. Assim, as cartinhas, os “namoricos”, entre outras situações/experiências surgem como ruídos dos corpos na experimentação das sexualidades por meio dos afetos e fazem pensá-las como sendo agenciamentos dos desejos que borram as maquinarias escolares. Brito e Santos (2017, p. 62) afirmam “O desejo agencia encontros, faz os corpos afetarem e serem afetados, produz modos de experimentar sensações, de fomentar multiplicidades, de escapar da identidade e do pensamento UNO”, e continuam, afirmando que “[...] a sexualidade percorre o espaço escolar enquanto produção desejante” (SANTOS; BRITO, 2017, p. 64) e diríamos, as sexualidades atuam sobre as escolas como uma micropolítica dos afetos, ou seja,

[...] as sexualidades vividas na escola abrem espaços para produções micropolíticas. Elas trazem a dimensão das intensidades, do engendramento dos devires. O desejo encontra linhas moleculares, criação, formas de expressão entre as salas, os livros, as carteiras, os métodos, os corpos, as palavras, os silêncios (SANTOS, 2016, p. 85).



A micropolítica dos afetos como fissuras-brechas-borras são movimentos de invenções de uma experimentação, por isso, também podem ser consideradas como uma atitude outra de *rizomar* nos-pelos cotidianos das escolas. Acreditamos que a micropolítica dos afetos é concebida a partir da experimentação da vida, na abertura para reinvenção de outros possíveis, na artistagem dos corpos que se arriscam a viver outros encontros.



O desafio da tessitura de uma micropolítica é ousar compor novos passos em um movimento artístico de resistir e (re)existir e se (re)inventar. Abrandar entre os corpos desejantes das escolas na ruptura de um corpo enrijecido pelas forças molares e experimentar um outro jeito possível de existir. Violentar o pensamento e escapar por *entre* as marcações das linhas duras e explodir outras formas de, ao viver as escolas, viverem também as sexualidades. Percorrer novos caminhos em linhas minoritárias e tecer novos movimentos que compõem micropolíticas nos cotidianos escolares, entre as perspectivas políticas micro e macro, é um tanto desafiador.

Os *espaçostempos* das escolas admitem que as políticas macro e micro se relacionam o tempo todo. Assim, há micropolíticas na dimensão do instituinte e macropolíticas na dimensão do instituído. Se de um lado, na perspectiva macro, encontramos o que tem sido produzido-arregimentado pelo sistema, na perspectiva da micropolítica, tem emergido invenções cotidianas como formas diferenciadas de *praticarpensarinventarviver* educação. Oliveira e Fonseca (2006, p. 136) chama-nos a atenção ao afirmarem que nos cotidianos das escolas “travam-se lutas permanentes entre processos instituídos e naturalizados, que buscam aprisionar o processo vital através de estratégias de normatização e de formas hegemônicas, e os processos instituintes, as formas de invenção de alteridade”. Aprisionamentos. Linhas de fugas. Regulações. Escapes. Movimentos de bordar a escola. Território de rupturas e capturas, ainda que concordemos que capturar as forças inventivas dos espaços dos cotidianos escolares seja quase que impossível, reconhecemos que as forças inventivas habitam os cotidianos escolares. No que concerne às sexualidades, a micropolítica dos afetos como um ato de resistência nos convida a pensar que cada um:

[...] invente sua própria vida, o seu próprio corpo e sua própria sexualidade como uma forma de resistir! Resistir a qualquer tipo de forma de petrificação, pois resistir, eis a potência do percurso para o desejo e durante o percurso resta se desfazer, se conectar, se desconectar, espaço molar, molecular, se territorializar, se desterritorializar, somente seria possível uma conquista razoável de si (BRITO, 2015, p. 300-301).

Inspiradas nos estudos de Mengue (2013, p. 15), que compreende a micropolítica como uma nova forma de habitar as vidas e tecer sobre ela outros modos de existências, podemos problematizar a micropolítica como atos de resistências que, imbricada aos processos democráticos de escapes, rupturas e invenções, tece identidades rizomáticas *nos/dos/com* os cotidianos a partir de uma política do acontecimento, visto que “o acontecimento é primeiro, e é por meio dele que podemos ver de outra forma a situação e inventar novos possíveis” (MENGUE, 2013, p. 31). O acontecimento nos violenta, nos dilacera, nos racha, nos irrompe, nos movimenta e caotiza para inventar possibilidades outras das vidas, dos corpos e das sexualidades que pulsam e, ainda nos leva a resistir e (re)criar e (re)inventar a micropolítica como uma possibilidade outra de curricular em linhas minoritárias. Bom-Tempo e Silva (2013, p. 340-341) contribuem com essa discussão mencionando

[...] trabalhar no campo do regime dos afectos dos corpos, no sentido de produzir desestabilizações diversas, é desmontar os ordenamentos sócio-históricos que regem nosso corpo, os quais nos educam a sempre evitar e/ou impedir a emergência e proliferação de afectos estranhos. É dessa maneira que fazemos micropolíticas, ‘deseducando o corpo’ desde estes princípios e forçando-o a construir modos próprios e aliados das forças que compõem a vida. Trata-se de uma prática micro, não por agir em pequena escala, mas por intervir sobre os afectos-força; e se trata de política, porque trabalha em proveito da expansão da potência dos corpos, de sua abertura para encontros vitais, inorgânicos.

Endossamos essa discussão, “micropolítica e macropolítica”, tendo como intercessora dessa conversa Rolnik (2018). A obra “Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada” pode ser considerada como “[...] um guia de resistência micropolítica em tempos de contrarrevolução” (ROLNIK, 2018, p. 12). Enfatizamos o estudo do platô titulado “Insurgências macro e micropolítica - dessemelhanças e entrelaçamentos” para pensar a micropolítica que atravessa essa pesquisa. A autora inicia ressaltando o mal-estar que estamos vivendo na sociedade com o regime financeirizado, neoliberal e (neo)conservador, inferindo que

[...] vai se tornando evidente que o capitalismo financeirizado precisa dessas subjetividades rudes no poder, para fazer o trabalho sujo imprescindível para a instalação de um Estado neoliberal: destruir todas as conquistas democráticas e republicanas, dissolver seu imaginário e erradicar da cena seus protagonistas.

Para a instalação de um Estado neoliberal-neoconservador, a macropolítica surge e é notória nas forças documentais que instala uma onda conservadora-moralista no que tange às sexualidades e oculta as protagonistas da educação brasileira, especialmente aqueles que se diferem do corpo heteronormativo. No que concerne a essa discussão Rolnik (2018, p. 101), afirma que “A torpe subjetividade dos neoconservadores é arraigadamente classista e racista”, e ousamos afirmar, que é classista, racista e sexista. Em contrapartida, é no intermezzo da macropolítica que insurge a micropolítica.

O que caracteriza micropoliticamente o regime colonial-capitalístico é a cafetinagem da vida enquanto força de criação, transmutação e variação – sua essência e também sua condição para sua persistência, na qual reside seu fim maior, ou seja, seu destino ético. Esse estupro profanador da vida é a medula do regime na esfera micropolítica, a ponto de podermos designá-lo por ‘colonial-cafetinístico’ (ROLNIK, 2018, p. 104).

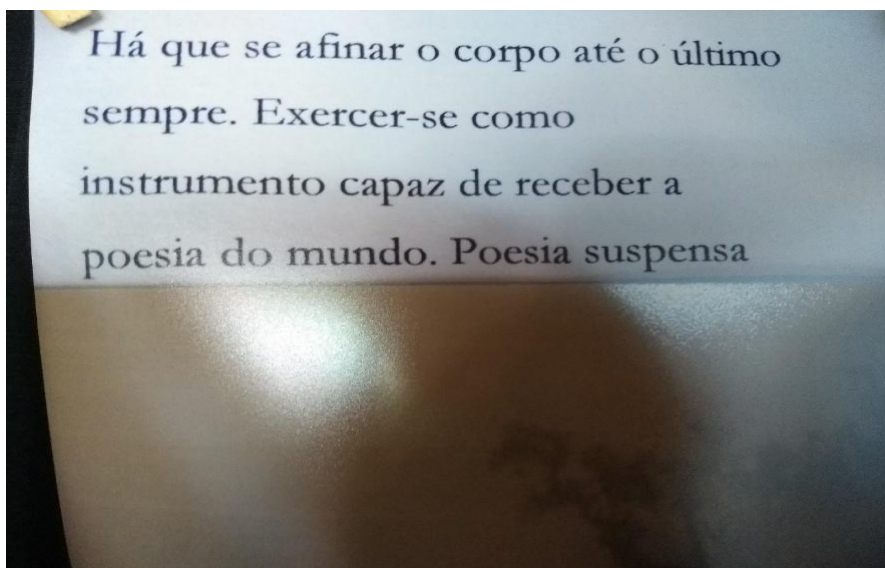
Nessa perspectiva, a autora chama atenção para o movimento de *abuso profanador da pulsão* que pode ser entendido como o agir contra as várias formas de existência humana e ecológica, culminando até no extermínio dos corpos, a exemplo dos múltiplos ocultamentos ocorridos na ditadura militar. O *abuso profanador* em consonância com os estudos foulcaultianos pode ser entendido, nessa pesquisa, como uma negação-ocultamento dos corpos, das sexualidades e das múltiplas formas de vidas que habitam as sociedades e as escolas. Rolnik (2018, p. 120) afirma que “O confinamento da sexualidade no modelo patriarcal heteronormativo e nas categorias de gênero supostamente universais é a base do confinamento da força vital em todos os domínios da atividade humana”.

Assim, mediante a tantas formas de controle-ocultamento-invizibilização dos corpos-vidas-sexualidades, somos afetados para nos tornarmos agentes da insurgência micropolítica e isso só se torna possível a partir das relações coletivas cujas intenções estejam voltadas para a “[...] potencialização da vida: reapropriar-se da força vital em sua potência criadora ” (ROLNIK, 2018, p.132) e isso implica “[...] processos de experimentação – em que se criam palavras, imagens, gestos, modos de existência, de sexualidade, etc.” (ROLNIK, 2018, p. 132).

Portanto, estamos nos referindo a uma micropolítica como tessitura coletiva que se compromete com o direito à vida, e nos recordamos de um movimento coletivo e legítimo da atualidade brasileira que, em decorrência das eleições presidenciais 2018 e dos discursos neoconservadores-moralistas-fascistas de um dos presidenciáveis ressoou por todo território brasileiro e que pode também ser considerado como um movimento que assenta-se no *intermezzo* das experiências macro e micropolíticas em defesa das vidas, das diferenças e das democracias, qual seja:

## #ELENÃO

Nesse sentido, somos afetadas por uma experiência de insurgir no *intermezzo* dos modos enrijecidos para habitar outras possibilidades de vidas e movimentar os corpos na vivência de uma experimentação esquivo que possibilite tecer uma micropolítica dos afetos. Em consonância com o que Rolnik (2018) nos propõe qual seja, tecer movimentos de criações das vidas – “Uma vida entrincheirada pelos afetos, pelos corpos, pelas vidas, uma rebelião, uma destruição, explosões, incêndios, terremotos a atravessam” (BRITO, 2015, p. 299), na composição de outras formas de existências e de múltiplas linhas que rizomam e insurgem currículos e sexualidades.



## Problematizações outras concernentes aos currículos

Sabe-se que a temática sexualidade (des)aparece nas novelas, nos jornais, nas redes sociais, nas cidades, nas igrejas, nas escolas, nos currículos. Contudo, por vezes, os posicionamentos soam distorcidos. Na política educacional, especificamente no campo do currículo, observa-se a retomada com força do conservadorismo positivista que tende a obscurecer a temática sexualidade nos espaços escolares. Quanto a isto, Gomes (2016, p. 218-219) alerta

Na sociedade contemporânea, tais discursos têm sido atualizados e sustentados, especialmente, pela perspectiva religiosa fundamentalista, com desdobramentos e ações no próprio Congresso Nacional, onde tentam, a todo custo, dificultar os debates sobre gêneros e sexualidades nas escolas, em nome de uma “tradição” idealizada e defendida pelos referidos grupos religiosos, mas não apenas por estes.

Tentar obscurecer o tema nos cotidianos escolares pode ser um movimento de invisibilizar as diferenças que permeiam a multiplicidade de redes *vivas praticadas* pelas *praticantes aventureiras* das escolas e, ainda, reverbera uma tentativa fortíssima de negar as sexualidades que pulsam potentes nas práticas curriculares a partir dos deslizamentos dos corpos pelos territórios da escola. Rodrigues (2009, p. 128) infere

[...] a escola é bombardeada por discursos frenéticos e políticas autoritárias, impostas pelas canetas dos que conhecem a escola de um lugar, desqualificando os saberes-fazes docentes, trazendo as últimas novidades da moda educacional.

Dentre os bombardeamentos que produzem as invisibilidades concernentes às sexualidades e a produção de rostidades, temos os documentos BNCC, a Reforma do Ensino Médio, o movimento Escola sem Partido, que desde os seus delineamentos iniciais ocultaram o debate sobre gênero e sexualidade, assim como em inúmeros Planos de Educação, municipais e estaduais pelo país a fora. Percebe-se uma retomada (se é que algum dia o binarismo deixou de atravessar as redes e os processos educacionais!) da (re)produção da máquina binária, homem x mulher, feminino x masculino e heterossexual x homossexual, legitimando a exclusão da discussão a respeito do tema por meio dos documentos oficiais normativos, entendendo que

[...] a máquina binária é uma peça importante dos aparelhos de poder. Ficará estabelecido tantas dicotomias quanto for preciso para que cada um seja fichado sobre o muro, jogado no buraco. Até mesmo as margens de desvio serão medidas segundo o grau da escolha binária: você não é nem branco nem negro, então é árabe? Ou mestiço? Você não é nem homem nem mulher, então é travesti? É assim o sistema muro branco-buraco negro. E não é de se surpreender que o rosto tenha tal importância nesse sistema: deve-se ter o rosto de seu papel, em determinado lugar entre unidades elementares possíveis, em determinado nível em escolhas sucessivas possíveis. Nada menos pessoal que o rosto. Até mesmo o louco deve ter um certo rosto conforme o que se espera dele (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 31).

Destaca-se que a temática nunca foi abordada de forma “pacífica”. Tabus e receios quanto ao tema sempre fizeram parte do currículo, sendo abordado a partir de questões de saúde, de cuidado, de moral e, ainda, quando se tratava de

[...] indicadores sociais lastimáveis no que tange à gravidez precoce, a doenças sexualmente transmissíveis, assim como às violências sexuais e de gênero e às agressões e mortes motivadas por discriminações e preconceitos contra as experiências gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais (MACEDO; RANNIERY, 2017, p. 7).

No que concerne às discussões no campo do currículo que se refere as sexualidades, Macedo e Ranniery (2017) chamam a atenção aos avanços da abordagem nos anos 90 com a inserção da temática nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre “orientação sexual”, nas políticas públicas para a educação, no atendimento aos acordos internacionais contra a discriminação da mulher e da população LGBT. Contudo,

Esses poucos avanços das últimas duas décadas vêm sendo duramente atacados por demandas conservadoras cada dia mais visíveis no país. Nas negociações com vistas à elaboração do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), tais demandas ficam patentes quando no artigo 2º e na estratégia 3.12/ 3.13, a menção à ‘ênfase na igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual’ foi substituída por ‘erradicação de todas as formas de discriminação’ (inciso III do artigo 2º) ou ‘de quaisquer formas de discriminação’ (estratégia 3.13). Durante a recente elaboração dos planos estaduais e municipais de educação, o ataque ao que passou a ser chamado de ‘ideologia de gênero’ ficou ainda mais acirrado. Nos planos em via de finalização, o movimento conservador contra a discussão de gênero e sexualidade nas escolas ganha espaço com argumentos que não dialogam nem com os debates atuais (que já têm mais de 50 anos) na educação, nem com o muito que tem sido produzido o campo dos estudos de gênero e sexualidade, seja nas ciências sociais e humanas

seja no campo das ciências médicas (MACEDO; RANNIERY, 2017, p. 8-9).

Nessa luta hegemônica, o silenciamento dos discursos ganhou força na política, especialmente com a bancada evangélica<sup>15</sup>, que tenta dificultar o debate sobre gênero e sexualidade nas escolas em nome de um falso moralismo. Mediante os posicionamentos da bancada evangélica e católica é pertinente ressaltarmos a urgência de dialogar sobre as questões de sexualidade que permeiam os cotidianos pois não se trata de doutrinar, determinar, impor, mas da afirmação das diferenças que experimentam os múltiplos cotidianos da vida. O que importa é a potência de vida dos que praticam os cotidianos! Rodrigues (2009, p. 62) faz uma assertiva, “Tendo a escola como palco, vou compreendendo que a sexualidade é social, vai se forjando nos trabalhos de negociações, no que passa a ser aceitável, independente da moral [pedagógica] e da lei educacional”.

No que concerne às políticas do currículo, compete-nos salientar que “As formas de governos da população precisam ser constantemente reforçadas pela via da institucionalização de um currículo oficial” (RODRIGUES, 2009, p. 64). A institucionalização, bem como a operacionalização de um currículo oficial poderá servir como um “[...] caminho, um programa de confiabilidade na produção de condutas/comportamentos e saberes objetivamente esperados” (RODRIGUES, 2009, p. 63). Entretanto, em se tratando de redes curriculares, tecidas a muitos fios-sentidos-práticas, a nossa aposta está nas produções que se passam na imanência das vidas e que, portanto, ao acaso, escapam outras possibilidades de tecer *currículossexualidades*.

Portanto, nessas redes coletivas da pesquisa objetivamos *mergulhar* (ALVES, 2008) nas *experiências* (LARROSA, 2015) de sexualidades que transbordaram nos *espaçostempos* das redes cotidianas escolares e potencializaram outros fios-sentidos para pensar sobre as múltiplas formas de sexualidades presentes

---

<sup>15</sup> Conferir os posicionamentos nos sites: <http://www.jmnoticia.com.br/2017/03/15/mec-garante-bancada-evangelica-e-catolica-que-ideologia-de-genero-nao-entrata-na-bncc>, <https://noticias.gospelmais.com.br/bancada-evangelica-pede-alteracao-decreto-assinado-por-temer-sobre-ideologia-de-genero-98588.html>, <https://oglogo.globo.com/brasil/bancada-evangelica-vitoriosa-em-questoes-sobre-aborto-genero-18701904> mediante consulta com os descritores: ‘ideologia de gênero’, ‘gênero’ e ‘bancada evangélica’.



nos currículos. A partir dos estudos de Foucault acerca das sexualidades como dispositivo de poder (FOUCAULT, 2015) e inspirados na Filosofia da Diferença de Deleuze pensamos nas composições de sexualidades como produções coletivas de afetos para uma vida bonita e que emergem dos cotidianos da Rede Municipal de Educação de Guarapari.

Problematizamos, portanto, como os corpos, afetantes-afetados, experimentam as sexualidades nos *espaçotempos* das redes escolares. Buscamos pensar, ainda, como a temática sexualidade transborda *nos/dos/com os currículos em redes* pulsando vidas e reverberando outros fios-sentidos para as práticas das *praticantesaventureiras* da escola. Aposta-se na potência dos corpos afetados-afetantes compreendendo a afecção como processos que

[...] atravessam a vida do humano, em extensão e pensamento, são múltiplas, e o que vai determinar se são boas, ruins ou insignificantes são a composição ou a decomposição das relações dos corpos afetados. A composição das relações eleva o grau de potência desses corpos, o que produz alegria. A decomposição, ao contrário, diminui a potência dos corpos, produzindo tristeza. Assim, alegria e tristeza não são apenas estados, mas uma passagem de um menor ou maior grau de potência para outro. Não ficamos alegres o tempo inteiro, pois estabelecemos múltiplas relações com o mundo, o que se desdobra em uma sequência de transformações que ocorrem permanentemente. Se a causa do afeto é adequada, temos a alegria, se inadequada, temos a tristeza (TIMM; PEREIRA, 2016, p. 44).

O que afeta um corpo nas múltiplas experiências das sexualidades? Como o corpo-sexualidade transborda nos cotidianos da escola? Como as sexualidades enredam as vidas e se tornam composições curriculares? Por entre brincadeiras, corredores, sala de aula, recreio, portões da escola, ruas, esquinas, como o currículo transborda sexualidades na produção das vidas bonitas?



Por meio das *imagensnarrativas* buscamos pensar sobre as imagens e falas-clichês que “[...] vão se constituindo como efeitos de realidades, como regimes de verdade sobre os mesmos sujeitos e, com isso, vão instituindo modos acordados-engessados de se entender a escola e o que se passa dentro dela” (FERRAÇO; GOMES, 2014, p. 27) para potencializar as práticas inventivas-criadoras de rupturas com esse modelo hegemônico dominante.

Dentre os objetivos específicos dessa pesquisa, enfatizamos a importância da temática sexualidades no campo curricular como forma de legitimar este campo de estudo na Educação e mergulhamos nas experimentações corporais das *praticantesaventurairas*, discentes da escola, percebendo as relações de afetos.

Não se trata de buscar a aceitação ou a integração da sexualidade a um currículo, no qual a sexualidade se limitaria a uma lista, temas ou projetos de ensino. E, volto a insistir, que não quero dizer que deixem de ensinar o que quer que seja na escola, mas que possamos garantir a tantos e quantos modos possíveis de experimentação, sem que passemos por cima ou demos espaço para apagar as histórias que se inventam nas experiências escolares (RANNIERY, 2017, p. 234).

Nesse sentido, entramos no jogo das experimentações corporais, danças, brincadeiras, corre-corre, inércia, nos movimento-pausa dos corpos-vidas bonitas nos múltiplos espaços da escola e para além da escola. Apreender os corpos nos agenciamentos coletivos como *microresistências* cotidianas. Um corpo movediço que se abre às experimentações da vida e das sexualidades. Um corpo que se abre a possibilidades outras de curricular e que afeta! Frente

ao objetivo geral dessa pesquisa, o que importou-importa são as inúmeras formas inventivas-criadoras-artísticas-corporais-resistentes com que as *praticantes aventureiras* transbordam vidas, corpos e sexualidades.

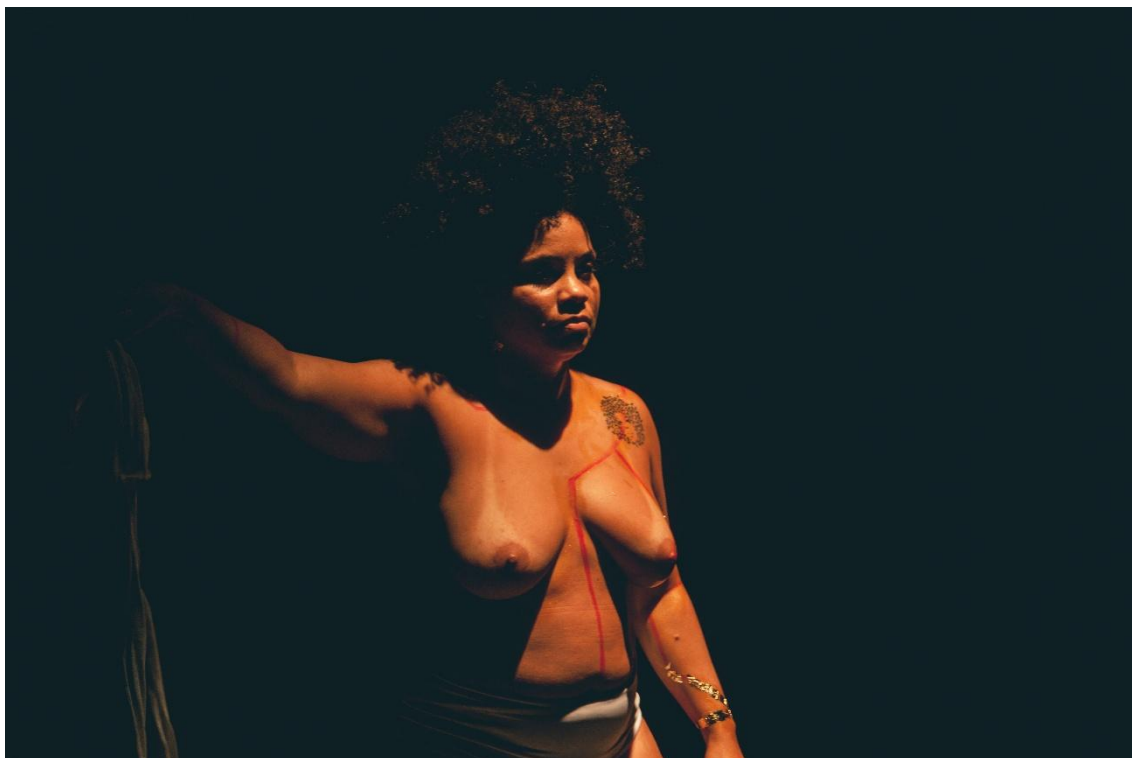


Estar à espreita dos acasos que reverberam ecos da afirmação da diferença que, por sua vez, perpassam por experimentações de um devir-corpo que habita os currículos foi um grande desafio. A partir de Certeau (2014, p. 74) somos também instigados a pensar sobre “[...] trapaçaria, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou de driblar os termos dos contratos sociais” e, assim, inventar, resistir, (re)existir e *artistar nos/dos/com* os cotidianos escolares.



**Outros fios que motivaram essa pesquisa: ou sobre pensar a negação dos corpos**

*A gente morre um pouquinho por minuto.<sup>16</sup>  
A cada assovio. A cada olhar.  
A gente despedaça.  
Pisam na flor quase sem vida. Por- puro e simples- prazer.  
Prazer.  
Dizem por aí que ele é a culpa de tudo.  
Alguns não conseguem dominar seus instintos.  
Por não dominarem os animais que são, nos dominam.  
Somos presas. Nos dois significados.  
Presas fáceis. Presidiárias.  
Nós morremos e ninguém liga.  
Somos reféns de uma sociedade brincalhona. Tudo é piada.  
(ARPINI, 2018)*



---

<sup>16</sup> Poesia “O assassinato das flores”, de Rafaela Dutra. Disponível em: <<http://rafadarpini.wixsite.com/cotidiano>> Blog: Cotidiano.

Os primeiros fios motivadores dessa pesquisa encontravam-se no campo dos estudos da relação de gênero. Capturada pelas forças de muitas redes de conversas e de muitas leituras (com)partilhadas, as sexualidades se fizeram uma força potente para pensar os currículos escolares e seus entrelaçamentos com os corpos afetantes-afetados pelas sexualidades. Porém, seguindo uma aposta ético-estético-política, e ainda, uma escrita-ensaio-em-platô e, mediante a relevância dos processos de afecções no início dessa travessia, tornou-se inevitável abrir uma fenda, uma fissura nessa dissertação para falar sobre a negação do corpo-mulher por meio das práticas de violência na sociedade capixaba.

A violência contra as mulheres no Estado do Espírito Santo foi pauta de muitas (in)formações no ano de 2017. Aproximadamente 95 capas do jornal Notícia Agora<sup>17</sup> denunciaram que ser mulher na sociedade capixaba é um desafio diário. Observa-se que os crimes mais repercutidos foram as agressões físicas, os abusos sexuais, os assédios, os estupros, os esquartejamentos e assassinatos, cometidos, em sua maioria, por companheiros, familiares e pessoas próximas à vítima, configurando a *violência de gênero*, entendida como um tipo de violência cometido contra a vida das mulheres. Assim, abrange a violência doméstica, a violência familiar e a violência intrafamiliar que são materializadas na violência física, na violência moral, simbólica e psicológica e na violência sexual.

Estudos de Saffioti (2015), chamam a atenção acerca da violência familiar que envolve parentesco, se configurando também como um tipo de violência doméstica. A diferença está no fato de que na violência doméstica os envolvidos podem ser pessoas próximas, agregados, que convivem próximo à família. E na violência familiar os envolvidos, mesmo sendo da família, não estabelecem tanta proximidade com o domicílio da vítima. E os casos não param por aí, as informações também não...

---

<sup>17</sup> Jornal impresso e eletrônico veiculado no Estado do Espírito Santo.

Em 10 de outubro de 2017, o Jornal A Gazeta noticiava: “Veja casos emblemáticos de mulheres assassinadas no ES”<sup>18</sup> e informava: “[...] Duas a cada oito mulheres morreram por serem mulheres só este ano no Espírito Santo”, “[...] O Espírito Santo está no topo da lista em mortes de mulheres negras e é o quinto em assassinato de mulheres de modo geral” (A Gazeta, 10 outubro de 2017). A partir de estudos de Saffioti (2015), Maria (2017) e dos índices de violência divulgados no “Atlas da violência-2017” realizados através de pesquisas coordenadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), faz-se uma análise da criminalidade contra a mulher.

Sabe-se que “[...] a cultura machista e patriarcal é a base da violência contra as mulheres” (MARIA, 2017, p. 39). Por violência, entende-se como a “[...] ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral” (SAFFIOTI, 2015, p. 18) e que culmina, na maioria das vezes, no crime contra a vida da mulher, ou seja, no feminicídio, tornando “[...] o homicídio de mulheres um crime hediondo quando envolve violência doméstica e familiar, e menosprezo ou discriminação à condição de mulher” (IPEA, FBSP, 2017, p. 36). Saffioti (2015, p. 64) diz

Enquanto animais ditos irracionais comem, dormem, produzem ao som de uma bela música, mulheres são espancadas, humilhadas, estupradas e, muitas vezes, assassinadas por seus próprios companheiros e, com frequência, por ex-companheiros, ex-namorados, ex-amantes. Sobretudo quando a iniciativa do rompimento da relação é da mulher, esta perseguição, esta importunação, este molestamento pode chegar ao feminicídio.

Estudos de Maria (2017, p. 35) apontam os índices de violência informados no Disque 180, quais sejam: “[...] os mais recorrentes foram a física, com 15.541 relatos, seguida pela psicológica (9.849), a moral (3.055), a sexual (886) e a patrimonial (634)”. Quanto aos índices de violência contra as mulheres Saffioti (2015, p. 49) alerta:

---

<sup>18</sup> Notícia divulgada em <https://www.google.com.br/amp/s/www.gazetaonline.com.br/amp/noticias/cidades/2017/10/veja-casos-emblematicos-de-mulheres-assassinadas-no-es-1014103171.html>.

Os dados de campo demonstram que 19% das mulheres declaram, espontaneamente, haver sofrido algum tipo de violência da parte de homens, 16% relatando casos de violência física, 2% de violência psicológica, e 1% de assédio sexual. Quando estimuladas, no entanto, 43% das investigadas admitem ter sofrido violência sexista, um terço delas relatando sido vítimas de violência física, 27% revelando ter vivido situações de violência psíquica, e 11% haver experimentado o sofrimento causado por assédio sexual. Trata-se, pois, de quase metade das brasileiras. Os 57% restantes devem também ter sofrido alguma modalidade de violência, não as considerando, porém, como tal.

O alerta da autora chama a atenção para o fato de que, sem perceber, toda mulher brasileira alguma vez já pode ter sido vítima de violência. Saffioti (2015, p. 50) exemplifica

Uma mulher pode sair feliz de um posto público de saúde, tendo esperado quatro horas na fila, estado dois minutos na presença do médico e ‘ganho’ a receita de um medicamento, que seu poder aquisitivo não lhe permita adquirir. Outra poderá considerar este fenômeno uma verdadeira violência. Assim, o mesmo fato pode ser considerado normal por uma mulher e agressivo para outra.

Percebe-se que a violência nem sempre está representada apenas por marcas roxas no corpo ou pelo extremo, o assassinato, mas também abarca o silêncio de uma denúncia que não foi dita pelo medo das ameaças, a renúncia de si mesma e diante da possível mudança do outro e uma aposta numa relação já fadada pela violência que busca resistir, muitas vezes, em nome da família ou até mesmo da religião.

O documento “Atlas da violência”, no item 6, referente a violência contra a mulher, inicia informando que em 2015 “[...] 4.621 mulheres foram assassinadas no Brasil, o que corresponde a uma taxa de 4,5 mortes para cada 100 mil mulheres”. O percentual apresentado aponta que em nível nacional houve uma diminuição na criminalidade contra a mulher no Estado de São Paulo e um crescente no Estado do Maranhão. No que concerne ao Estado do Espírito Santo foi observado que o índice de letalidade é relativo a mulher negra, estando o Estado em primeiro lugar no índice de letalidade.

Os dados indicam ainda que, além da taxa de mortalidade de mulheres negras ter aumentado, cresceu também a proporção de mulheres negras entre o total de mulheres vítimas de mortes por agressão,



passando de 54,8% em 2005 para 65,3% em 2015. Trocando em miúdos, 65,3% das mulheres assassinadas no Brasil no último ano eram negras, na evidência de que a combinação entre desigualdade de gênero e racismo é extremamente perversa e configura variável fundamental para compreendermos a violência letal contra a mulher no país (IPEA; FBSP, 2017, p. 37).

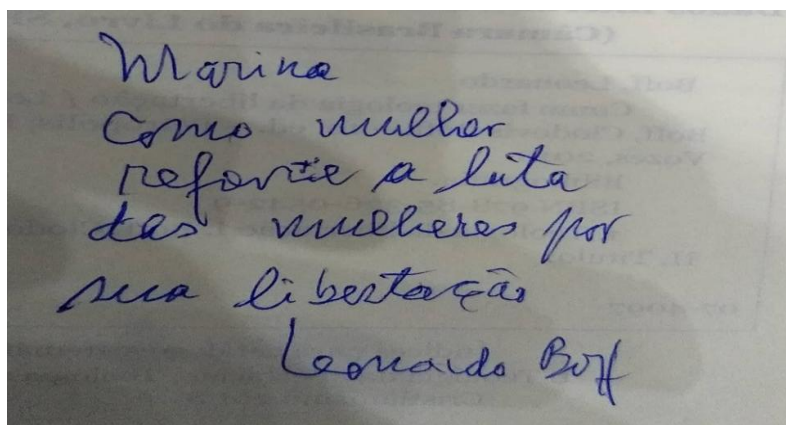
No que concerne ao Estado do Espírito Santo, no ano de 2017, ocorreram 103 mortes de mulheres e alguns casos de violência e criminalidade repercutiram, chocaram e alertaram para a necessidade urgente de pensar políticas públicas de combate a esse tipo específico de violência. Dos casos que mais chocaram, destaca-se:

- 1- Milena Gottardi Tonini Frasson, 38 anos, médica, assassinada no dia 15 de setembro de 2017 com uma bala na cabeça após um suposto assalto no estacionamento da Hucam, em Vitória. Assassino-mandante: seu ex-marido.
- 2- Gabriela Silva, 24 anos, advogada, assassinada no dia 24 de agosto de 2017. Gabriela foi sequestrada, agredida, estrangulada e ainda foi atropelada para que o crime fosse disfarçado. O assassinato ocorreu na Serra e teve como executor o ex-noivo.
- 3- Claudiana Bom Macota, 35 anos. Assassinada no dia 09 de outubro de 2017 na localidade de Itapemirim. O assassino foi seu marido. Claudiana foi esganada na casa onde morava e levada para uma mata próximo à sua residência.
- 4- Luísa Mariano da Silva, 23 anos, universitária. Foi assassinada dentro de uma lavanderia em Vila Velha no dia 29 de junho. Foi agredida e perfurada pelo ex-marido de uma ex-funcionária da lavanderia.
- 5- Maria Luciana Garcia, 35 anos, assassinada na zona rural de Castelo.
- 6- Deuseni da Conceição Nascimento, 33 anos, autônoma, assassinada na frente das filhas e do marido no dia 16 de julho em Cariacica.
- 7- Fernanda Costa Beber, 30 anos, universitária, assassinada a tiros no dia 17 de agosto na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, cuja motivação do crime foi passional.
- 8- Jéssika Nielsen dos Santos Lacerda, 15 anos, estudante. Assassinada pelo tio, em junho, na cidade de Cariacica.

- 9- Maria Helena Andrade da Silva, 21 anos. Assassinada no dia 06 de agosto de 2017, possivelmente pelo ex-namorado.
- 10- Sabrina de Oliveira Mendes, 35 anos, assassinada com 30 facadas na cidade de Vila Velha, no dia 25 de janeiro de 2017. Assassino: seu ex-marido.

Além dos 10 casos explicitados acima, pode-se encontrar outros casos alarmantes de criminalidade de mulheres no Estado do Espírito Santo nos noticiários capixabas. Percebe-se que há uma legitimação da “pedagogia da violência” em que “[...] a sociedade considera normal e natural que homens maltratem suas mulheres, assim como que pais e mães maltratem seus filhos, ratificando, deste modo, a pedagogia da violência” (SAFFIOTI, 2015, p. 79).

Portanto, a problemática da violência contra a mulher pauta-se, predominantemente, pelo pensamento e comportamento hegemônico, heteronormativo, patriarcalista, colonial. Uma das possibilidades de romper com a cultura da negação dos corpos, é pensar na potência dos currículos, rederizoma, *vividopraticados* nos cotidianos escolares como uma abertura outra para a afirmação das diferenças e de potencializar os corpos-vidas bonitas que têm rompido os clichês instituídos socialmente, tecendo movimentos de resistência no que concerne às sexualidades. No que tange a essa problemática, “violência contra a mulher”, em um tempo político-social de fortalecimento-empoderamento-resistência feminina, a mensagem escrita por Leonardo Boff no autógrafo de um livro que adquirimos recentemente, ressoa a força da resistência:



Marina  
Como mulher  
reforce a luta  
das mulheres por  
sua libertação  
Leonardo Boff

## Nossa aposta para a continuação desses estudos: as amizades como forças subversivas

*[...] mas aquilo para o que as pessoas são polarizadas é a amizade.*

*(FOUCAULT, 1981)*

*Esta semana eles se afastaram.*

*Os olhares de normatização os controlaram, os proibiram.*

*Quando um deles disse:*

*- “Um pedaço do meu coração é seu e outro é dela”, o outro num impulso, disse:*

*- “Não”.*

*Aquele olhar atravessou os espaços imprevisíveis dos cotidianos das salas de aula como se pedisse:*

*“Seja meu”!*

*Bochechas rosas, troca de olhares, uma força potente de novas criações...*

*Outros possíveis, outros sentires, outros prazeres...*

*Entre segredos compartilhados,*

*Abraços*

*E afetos...*

*As AMIDADES como forças subversivas.*

*(DELMONDES, 2018)*





A travessia dessa pesquisa nos conduziu aos estudos iniciais acerca das amizades uma vez que, nas rodas de conversas, nos momentos de brincadeiras e mesmo nos momentos de atividades pedagógicas percebemos a pulsão das amizades como uma força que subvertia, constantemente, as regras e as normas da escola, principalmente, concernente aos corpos. Nisso concordamos com Pellizzaro (2015, p. 125) quando afirma que a amizade

“[...] é um tipo de relação de poder de caráter especial, porque traz em seu bojo um aspecto subversivo e transformador. Ela se apresenta como uma força, uma pulsão que opera na ordem individual e coletiva. Ou, diríamos ainda, ela é uma relação a dois, mas com uma capacidade de afetar a esfera político-social, introduzindo novas formas de pensar e viver, novos vínculos afetivos e sociais.

Nesse mergulho com os cotidianos das escolas, sentimos forte as amizades como forças criadoras de outras possibilidades de vidas. Faço memória das infâncias e das juventudes vividas e que foram entrelaçadas pela força das amizades, que escrevemos nos platôs anteriores, retomando a essa questão como um fio para a tessitura de novas pesquisas, estudos, encontros e conversas. Um entrelaçamento que se rizoma em criações e invenções e negociações e prazeres e experimentações e políticas e resistências e insurgências e...



Os sujeitos da escola, especificamente os alunos, não cansam de subverter as regras das políticas de controle e disciplinarização sobre/ no/ do/ com o corpo-identidade que se pretende ver produzido pelas muitas e complexas pedagógicas culturais que atuam sobre o sujeito. O corpo que interessa a uma forma de educação, e os sujeitos da educação não estão ilhados e muito menos protegidos dos efeitos da cultura, são campos de imanência (RODRIGUES, 2009, p. 251).

No que concerne às amizades, Foucault (1981, p1), na entrevista “Da amizade como modo de vida”, contribui ao delinear sobre a sexualidade como um modo para “[...] chegar a uma multiplicidade de relações”, das quais, destaca-se as amizades. Junior e Naldinho (2009, p. 48), ao debruçarem nos estudos foucaultianos para compreenderem a amizade, apontam que essa temática, “amizade”, surge a partir da discussão relativa a homossexualidade e afirmam que “Esse interesse foucaultiano pela amizade justifica-se pelo fato dos gays estarem buscando hoje em dia algo que possua certa relação com a homossexualidade, um estilo de vida”, ou seja:

[...] o interesse pela amizade tem se tornado muito importante. Não se entra simplesmente na relação para poder chegar à consumação sexual, o que faz muito facilmente; mas aquilo para o que as pessoas são polarizadas é a amizade. Como chegar, por meio das práticas

sexuais, a um sistema relacional? É possível criar um modo de vida homossexual? [...]. Um modo de vida pode ser partilhado por indivíduos de idade, estatuto e atividades sociais diferentes. Pode dar lugar a relações intensas que não se pareçam com nenhuma daquelas que são institucionalizadas e me parece que um modo de vida pode dar lugar a uma cultura e a uma ética (FOUCAULT, 1981, p. 3, online).

Nesse sentido, somos provocados a pensar sobre a tessitura de um modo de vida a partir de uma relação com a homossexualidade que, não se vincula ao sujeito homossexual, mas concebe como forças relacionais, subversivas de afetos e de resistências as várias formas de potência negativa da vida, nisso consiste afirmar que “[...] toda amizade foucaultiana é permeada por certo fator de conflito, de inovação, experimentação, diferenciação; de reflexão, trabalho e afirmação de si enquanto força criativa [...]” (JUNIOR; NALDINHO, 2009, p. 51).

Na entrevista “Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade” podemos pensar também na potência das amizades. Primeiro, compreendendo as sexualidades como uma outra possibilidade de criação de vida, Foucault (2004, p. 262) afirma

Eu acredito que um dos fatores de estabilização será a criação de novas formas de vida, de relações, de amizades nas sociedades, a arte, a cultura de novas formas que se instaurassem por meio de nossas escolhas sexuais, éticas e políticas. Devemos não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente enquanto identidades, mas enquanto força criativa.

Um segundo aspecto que potencializa nossas (in)conclusões são os processos de resistências que brotam das relações de amizades. Resistir é, nesse sentido, “[...] um processo de criação. Criar e recriar, transformar a situação, participar ativamente do processo, isso é resistir” (FOUCAULT, 2004, p. 268), e uma força pulsante despertada ao longo dessa pesquisa é que quando se aposta no coletivo, tendo a amizade como um fio condutor das relações, as artes, as vidas, os corpos se tornam uma experimentação. Piontkovsky (2013, p. 131) trata as relações de amizades como uma experimentação, a autora menciona:

*Amizades experimentações* que também se conjugam à ideia do “*espírito livre*” afinal, para Nietzsche, esse “*espírito livre*” é a capacidade de utilizar a própria vida como *fonte de conhecimento*! Ou seja, os “*espíritos livres*” são artistas de si mesmos e da vida...



criadores de uma *liberdade artística* amplamente experimentada nas relações de amizade.



As amigadas, portanto, como já sinalizava Foucault (2004) por um tempo e, ousamos afirmar, ainda hoje, são tomadas por um regime de poder que, muitas vezes, tentam controlar as vidas. Entretanto, apostamos na força das amigadas das *praticantes aventureiras* como sendo um movimento de resistência política-criadora-inventiva-artística que fissura muitos regimes de controle a partir das experimentações que brotam *nos/dos/com* os cotidianos da pesquisa e por meio dos *fazeressaberes* que ocorrem no *dentrofora* da escola e das *práticas políticas* que atravessam as conversas, as narrativas e as imagens narrativas.

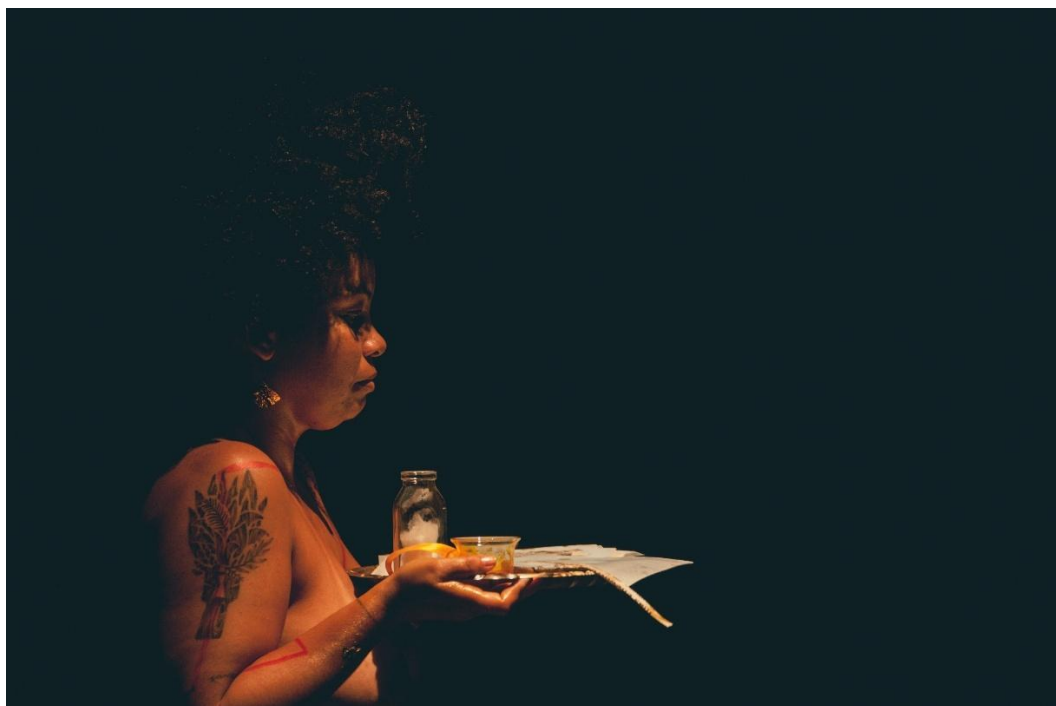
Para não concluir, concebemos as sexualidades como relações negociadas de poder, uma micropolítica que transborda *nos/dos/com* os currículos vividos-praticados e que promoveram, e irão promover, a partir de uma prática do prazer-arte-invenção, atos de tessituras de outros conhecimentos e de outras formas de pensar a educação e os currículos transbordantes.



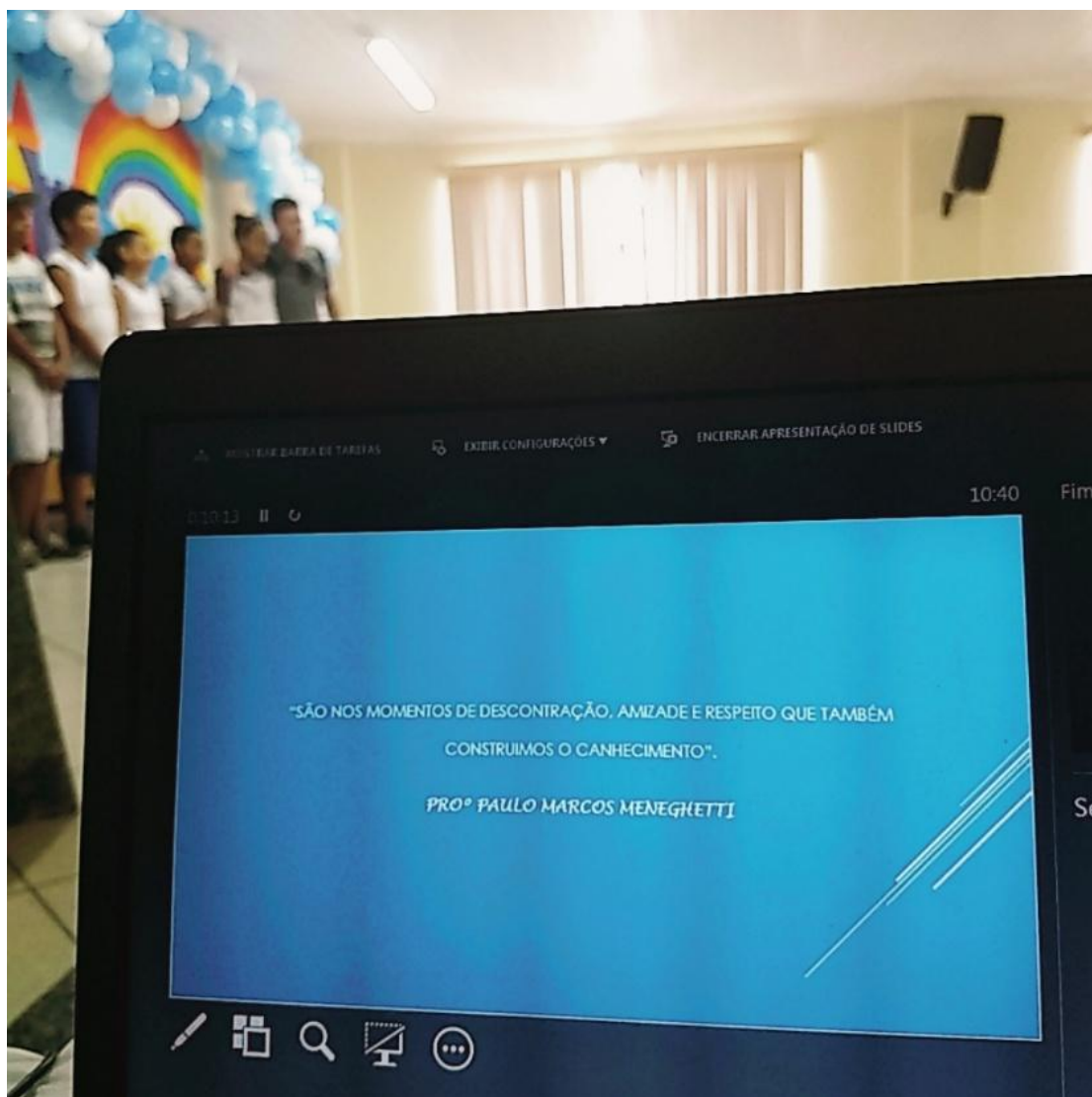


Nas ressonâncias de Rolnik (2018) podemos também conceber as amizades como resistências micropolíticas que germinaram-germinam a partir das redes de vidas coletivas. A amizade pode ser concebida, nesse sentido, como “[...] uma espécie de vórtice, em torno do qual, novos modos de vida podem ser gestados” (PELLIZZARO, 2015, p. 114) e ainda, pensar uma sociedade a partir da amizade, é pensá-la “[...] aberta à pluralidade, à diversidade, possibilitando que o ser humano se expresse e se recrie constantemente em suas relações” (PELLIZZARO, 2015, p. 122).

Nessa nota (in)conclusiva afirmamos que para além das tentativas de engessamento dos corpos e das sexualidades por meio das arregimentações políticas documentais e das nossas práticas de controle e disciplinamentos, as *praticantes aventureiras* produziram-produzem diversas fissuras no campo da macropolítica e legitimam uma micropolítica dos afetos, das amizades, dos prazeres, dos desejos, reiterando a afirmativa de Rodrigues (2009, p. 258) de que na amizade “[...] só nos cabe sentir, experimentar e expandir”. Vamos?!



Acreditamos que nas redes vividas e praticadas nas escolas, nós *praticantes aventureiras* ao tecermos uma relação de amizades, ou melhor, de *amizades experimentações* conseguimos expandir outras possibilidades para pensar e viver as sexualidades. Uma das formas de expansão foi pensar nos afetos-afecções como processos de existências coletivas. Nesses fios-sentidos (in)conclusivos de amizades como uma potência criadora da vida, fazemos uso mais uma vez, e não a última, da escrita poética para afirmamos que:



Por tudo isso e por tudo o que há de vir, pelos caminhos trilhados, pelos que não foram e pelos que ainda serão, pelas experimentações vividas e pelas que ainda hão de vir, pelos corpos que tocamos e pelos que nos tocaram... seguimos com a poética e com a canção “Chão de giz”, de Alceu Valença, para pensar “[...] por que o sexo é assunto popular”, a pulsar sexualidades e desejos e prazeres e pulsões nas múltiplas composições curriculares no chão de giz das escolas.

## Referências

ALMEIDA, M. C. G.; NASCIMENTO, R. D. S. As artes da existência enquanto questão política no pensamento de Michel Foucault. In: LEMOS, F. C. S. ET AL. (Org.). **Criações transversais com Gilles Deleuze**: artes, saberes e política. Curitiba: CRV, 2016.

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

\_\_\_\_\_. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Org.). **Currículos, pesquisa, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.

AZEVEDO, J. G. de. A tessitura do conhecimento em redes. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

BARCELLOS, A. P.; PIONTKOVSKY, D. ...e religiosidades. In: FERRAÇO, C. E. (Org.) **...Currículos em redes**. Curitiba: CRV. 2016.

BASTOS, F. As distâncias sociais entre escola e sujeitos homossexuais e sua interferência na percepção de homofobia. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2017, São Luís. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT23\\_1171.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT23_1171.pdf)> Acesso em: 5 dez. 2017.

BRITO, M. dos R. de. Entre as linhas da educação e da diferença. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

BRITO, M. dos R. de.; SANTOS, H. S. S. dos. Sexualidades na escola: desejos em fragmentos de papel. IN: BRITO, M. dos R. de.; SANTOS, H. S. S. dos (Org.). **Variações deleuzianas: educação, ciência, arte e...** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

BRITO, M. dos R. de.; RAMOS, M. N. C. Por um ensino e uma aprendizagem-acontecimento. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v. 16, n. 01, p. 31-47, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v16n1/1983-2117-epec-16-01-00031.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2017.

BOM-TEMPO, J. S; SILVA, A. V. da. O corpo e a micropolítica dos afectos: uma experimentação esquizo. In: GALLO, S.; NOVAES, M.; GUARIENTI, L. B. de O. (Org.). **Conexões**: Deleuze e Política e Resistência e... Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Campinas, SP: ALB; Brasília, DF: CAPES, 2013.

CARVALHO, J. M. A problematização pelo uso de imagens-movimento e imagens-tempo na pesquisa com o cotidiano escolar. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. de. **Aventuras de conhecimentos**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014.

CASTRO, R.P. de. Formação docente, experiência religiosa e sexualidade: problematizações. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2015, Florianópolis. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-3515.pdf>> Acesso em: 5 dez. 2017.

CLARETO, S. M. Na travessia: construção de um campo problemático. IN: CLARETO, S. M.; ROTONDO, M. S.; VEIGA, A. L. V. S. da (Org.). **Entre composições**: formação, corpo e educação. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

CLARETO, S. M.; DO NASCIMENTO, L. A. S. A sala de aula e a constituição de um currículo-invenção. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3. P. 306-321, Set/ Dez 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/clareto-nascimento.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2017.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer; tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano 2**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELEUZE, G. **NIETZSCHE e a filosofia**. França, N-1 edições, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 3. São Paulo: Editora 34, 2012.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Edição 0403, 2004.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DIAS, A. M. Uma ética da experimentação: Deleuze, Guattari e Proust no combate ao sistema de juízos. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Unioeste, 2017. Disponível em: <



[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes\\_teses/dissertacao\\_adriana\\_muniz\\_dias.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/dissertacao_adriana_muniz_dias.pdf)> Acesso em 29 set. 2018.

DUARTE, L. S. O conceito de fronteira em Deleuze e Sarduy. *Textos de História*, v. 13, n. 1/2, 2005.

FERRAÇO, C. E. ...E pesquisa com os cotidianos ou sobre imagens narrativas. In: FERRAÇO, C. E (Org.) ...**Currículos em redes**. Curitiba: CRV. 2016.

\_\_\_\_\_. E currículos. In: FERRAÇO, C. E. (Org.) ...**Currículos em redes**. Curitiba: CRV. 2016.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em Educação no/do/com o Cotidiano das Escolas. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B de O. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et alii, 2008.

\_\_\_\_\_. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de ser sentir e inventar o cotidiano escolar. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

\_\_\_\_\_. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. DP&A, 2003.

FERRAÇO, C. E. GOMES, M. R. L. Sobre as redes que tecem praticaspolíticas cotidianas de currículo e formação de professores/as. ***Currículo sem Fronteiras***, v. 13, n. 3, p. 464-477, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/ferraco-gomes.pdf>>

Acesso em: 25 set. 2017.

FERREIRA, F. T. Rizoma: um método para as redes. *Liinc em Revista*, v. 4, n.1, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3147/2819>> Acesso em: 01 ago. 2018

FILHO, A. V.; BERINO, A. na vida ordinária das escolas, as grandes proezas: pesquisar entre narrativas e imagens. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B de O. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et alii, 2008.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 17ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

\_\_\_\_\_. **De l'amitié comme mode de vie. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux**, publicada no jornal *Gai Pied*, nº 25, abril de 1981, pp. 38-39. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/amizade.pdf>> Acesso em: 10 set. 2018

\_\_\_\_\_. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. *Verve*, 5: 260-277, 2004. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/viewFile/4995/3537>> Acesso em: 10 set. 2018

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRANCO, N.; CICILLINI, G. A. Universo *trans* e educação: construindo uma área de conhecimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2015, Florianópolis. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-3602.pdf>> Acesso em: 5 dez. 2017.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. Pesquisas nos/ nos/ com os cotidianos: trajetórias recentes e novas aprendizagens. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Aventuras de conhecimentos**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014.

GARCIA, R. L.; ALVES, N. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

GOETTEMS, L.; SCHWENGBER, M. S. V.; WISNIEWSKI, R. R. As diversidades sexuais na escola: (in)junções discursivas entre religião e Estado laico. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2017, São Luís. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <[http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT23\\_656.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT23_656.pdf)> Acesso em: 10 jan. 2018.

GOMES, M. A. O. e Sexualidades. In: FERRAÇO, C. E. (Org.). **...Currículos em redes**. Curitiba: CRV, 2016.

\_\_\_\_\_. Devires em cor: movimentos de vidas pintados em cenas cotidianas das escolas. **Tese de doutorado em Educação**. Ufes. 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2156> Acesso em: 20 jun. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA; FORUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Brasil). **Atlas da violência**. Rio de Janeiro, junho de 2017.

JARDIM, A. F. C. Impessoalidade e modos de vida em Gilles Deleuze: breves considerações. Montes Claros: Unimontes Científica 6 (1), 2004.

JÚNIOR, D. M. de A. A bela ou a fera: os corpos entre a identidade da anomalia e a anomalia da identidade. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

JÚNIOR, H. R. C.; NALDINHO, T. C. A amizade para Foucault: resistências criativas face ao biopoder. *Fractal: revista de Psicologia*, v. 21, p. 43-56, Jan./Abr. 2009. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922009000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922009000100004&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 24 set. 2018.



KROEF, A. B. G. Uma experimentação filosófica na educação através dos personagens conceituais. In: Revista Contrapontos, 2004. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/799/651> Acesso em: 31 jul. 2018

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. Revista Educação & Realidade. Jan./ Jun. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/25417/14743> Acesso em: 23 jun 2017.

MARIA, K. **Mulheres Extraordinárias**. São Paulo: Paulus, 2017.

MACEDO, E.; RANNIERY, T. Para você que nos lê, agora... In: MACEDO, E.; RANNIERY, T. (Org.). **Currículo, sexualidade e ação docente**. Petrópolis, RJ: dP et Alii, 2017.

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2010.

MACIEL, P. D.; GARCIA, M. M. A lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2015, Florianópolis. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/lesbianidade-como-arte-da-producao=de-si-e-suas-interfaces-no-curriculo> Acesso em: 09 dez. 2017

MENGUE, P. Espaço liso e sociedade de controle- ou a última política deleuziana. In: GALLO, S. et al. (Orgs.) **Conexões: deleuze e política e resistência e...** – 1. Ed. – Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Campinas, SP: ALB; Brasília, DF: CAPES, 2013.

MOREIRA, L. O. Deleuze e a reversão do platonismo: política e resistência dos simulacros: In: GALLO, S.; NOVAES, M.; GUARIENTI, L. B. de O. (Org.). **Conexões: Deleuze e Política e Resistência e...** Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Campinas, SP: ALB; Brasília, DF: CAPES, 2013.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUEIRA, J. de F. A. Dispositivo da sexualidade e psiquiatrização da educação: notas farmacobiopolíticas sobre o corpo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2015, Florianópolis. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <http://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-4429.pdf> Acesso em: 5 dez. 2017.

OLIVEIRA, A. M.; FONSECA, T. M. G. Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens. **Revista Educação e Realidade**. Jul./ dez. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6849/4120>> Acesso em: 10 jul. 2017.

OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008

PAOLIELLO, J.; AMORIM, F. L. A. Do pensamento dogmático e potência da imagem fixa (fotografia): ou sobre as imagens fixas agenciando. In: CARVALHO, J. M. (Org.). **Cinema e formação de professores e currículos e...** Curitiba: CRV, 2017.

PEIXOTO, L. F. Gênero e Sexualidade numa sala de aula do ensino fundamental: sob os efeitos da lua cheia queer. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2013, Goiás. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/qt13\\_trabalhos\\_pdfs/qt13\\_3288\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/qt13_trabalhos_pdfs/qt13_3288_texto.pdf)> Acesso em 10 dez. 2017.

PELLIZZARO, N. A amizade na perspectiva de M. Foucault. **Argumentos-Revista de Filosofia**, Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/argumentos/article/viewFile/19112/29830>> Acesso em: 23 set. 2018

PÉREZ, C. L. V; AZEVEDO, J. G. de. Apontamentos de aulas: questões teórico-metodológicas a respeito dos estudos com o cotidiano. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B de O. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et alii, 2008.

PEREIRA, A. S. *Barbie, Max Steel* e os heróis que estão em você: consumo e pedagogias de gênero na produção da criança em tempos de (in)tolerância. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2017, São Luís. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <[http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT23\\_1140.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT23_1140.pdf)> Acesso em: 5 dez. 2017.

PIONTKOVSKY, D. Hibridizações curriculares nos cotidianos de uma escola de ensino médio: ou sobre a força dos jovens na invenção de uma vida bonita. Tese de Doutorado em Educação, 2013. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_7272\\_Danielle%20Piontkovsky.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_7272_Danielle%20Piontkovsky.pdf)> Acesso em 01 out. 2018

POCAHY, F.A.; DORNELLES, P.G. Gênero, sexualidade e envelhecimento: uma abordagem pós-crítica na educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2017, São Luís. **Anais**

**Eletrônicos.** Disponível em:  
[http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT23\\_839.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT23_839.pdf)> Acesso em: 5 dez. 2017.

PREZOTTI, L. R. S. ... e lazeres. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (ors.). **...currículos em redes**. Curitiba: CRV, 2016.

\_\_\_\_\_. Negociações e invenções cotidianas como potências de um currículo para uma vida bonita. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Ufes, 2015. Disponível em:  
[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_9325 DISSERTA%C7%C3O%20P PGE%20FINAL.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_9325 DISSERTA%C7%C3O%20P PGE%20FINAL.pdf)> Acesso em: 24 nov. 2017.

RANNIERY, T. "Sexualidade na escola": é possível ir além da máquina de diferentes? In: MACEDO, E.; RANNIERY, T. (Org.). **Currículo, sexualidade e ação docente**. Petrópolis, RJ: dP et Alii, 2017.

REIS, G. R. F. da S. Sobre Vermeer, narrativas e redes: um diálogo político/epistemológico/ metodológico acerca de uma pesquisa. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Aventuras de conhecimentos**: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2014.

RIBEIRO, G. A. **Para ler o Espinosa-de-Deleuze**: uma interpretação historiográfico-filosófica. Cadernos Espinosanos. São Paulo, v.35, jul.dez 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/espinosanos/article/view/112019>> Acesso em: 12 jul. 2018

RODRIGUES, A. Sexualidade(s) e currículo(s): práticas cotidianas que nos atravessam produzindo experiências. **Tese de Doutorado em Educação**, 2009. Disponível em:  
[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese\\_37 ALEXSANDRO%20RODRIGUES.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_37 ALEXSANDRO%20RODRIGUES.pdf)> Acesso em: 27 jul. 2018

SAFFIOTI, H. **Gênero patriarcado violência**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, D. B. C. dos. Corpos e subjetividades trans\* na escola e nos movimentos sociais: a reinvenção das tentativas de captura por meio das normativas oficiais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2015, Florianópolis. **Anais Eletrônicos.** Disponível em:  
<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-4128.pdf>> Acesso em: 5 dez. 2017.

SANTOS, H. S. D. dos. Uma cartografia das sexualidades: entre linhas e mapas dos afetos na escola. **Tese de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática**, 2016. Disponível em:

<<https://drive.google.com/file/d/0Bxa8Ai93RdHqVW90NEthVFRKQzQ/view>>  
Acesso em 29 jul. 2018

SANTOS, D. V.; DIAS, R. de O. Invenção e formação de professores entre escritas e problematizações. In: LEMOS, F. C. S. ET AL. (Org.). **Criações transversais com Gilles Deleuze**: artes, saberes e política. Curitiba: CRV, 2016.

SEVILLA, G. G. Pedagogias de gênero e sexualidade em artefatos culturais: reflexões sobre uma experimentação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2015, Florianópolis. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-4463.pdf>> Acesso em: 5 dez. 2017.

SCHWENGBER, M.S.V.; WISNIEWSKI, R.R. As diversidades sexuais na escola: (in)junções discursivas entre religião e o Estado laico. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2017, São Luís. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <[http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT23\\_656.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT23_656.pdf)> Acesso em: 12 JUN. 2018.

SGOBIN, A. Naus deleuzianas: em busca de práticas-de-aula-que-se-querem-rizoma. In: GALLO, S.; NOVAES, M.; GUARIENTI, L. B. de O. (Org.). **Conexões**: Deleuze e Política e Resistência e... Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Campinas, SP: ALB; Brasília, DF: CAPES, 2013.

SILVA, S. M. P. da. Decifra-me! Não me devore! Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2017, São Luís. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <[http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT23\\_361.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT23_361.pdf)> Acesso em: 5 dez. 2017.

SILVA, F.J. da C.; MORAIS, A.B.A. de. “Coisas de meninos e coisas de meninas”: a produção do curso gênero e diversidade na escola sobre educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2017, São Luís. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <[http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT23\\_937.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT23_937.pdf)> Acesso em: 5 dez. 2017.

SOUZA, E. C. de.; PINHO, A. S. T de.; GALVÃO, I. Culturas, multisseriação e diversidade: entre narrativas de vida e experiências docentes cotidianas. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B de O. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et alii, 2008.

SOUZA, M. L. de. O pibid como espaço formativo de desarranjos, reinvenções e pluralizações dos gêneros e das sexualidades. In: REUNIÃO ANUAL DA

ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2015, Florianópolis. **Anais Eletrônicos.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-3732.pdf>> Acesso em: 5 dez. 2017.

SKLIAR, Carlos. **O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação.** Salvador: EDUFBA, 2014.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Revista Educação e Realidade.** Jul. / dez. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25915/15184>> Acesso em: 20 jun. 2017.

TEDESCHI, S.L.; PAVAN, R. A presença de monstros e sujeitos maléficos no currículo: uma invenção das relações modernas/coloniais de poder. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2017, São Luís. **Anais Eletrônicos.** Disponível em: <[http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT12\\_234.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_234.pdf)> Acesso em: 23 dez. 2017

TIM, F. B.; PEREIRA, O. P. Teoria dos afetos de Espinosa: ruptura com as servidões em psicologia. In: LEMOS, F. C. S. et al. (Org.). **Criações transversais com Giles Deleuze: artes, saberes e políticas.** Curitiba: CRV, 2016.

VEIGA- NETO, Alfredo. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Para uma vida não-fascista.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

VIANNA, C. P.; CAVALEIRO, M. C. LGBTfobia na escola: o beijo entre garotas lésbicas, homossexuais ou bissexuais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2015, Florianópolis. **Anais Eletrônicos.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-3962.pdf>> Acesso em: 5 dez. 2017.